



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS POR ALUMNOS
DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA QUE PARA OBTENER EL
GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

ALEJANDRA MÉNDEZ MACÍAS

ASESORA

MICH MARÍA AÍDA REYES CASTRO

AGUASCALIENTES, AGS, JUNIO DE 2010.

AGRADECIMIENTO

Antes que nada, quiero agradecer a Dios, que me ha dado la fortaleza de continuar con el largo camino de mi profesión y actualización permanente.

A mis padres, que con su ayuda y confianza, logran que el día de hoy esté terminando una etapa más de mi vida profesional. Sin su apoyo no lo hubiera logrado. Agradesco de todo corazón, la paciencia que han tenido conmigo, se que han sido días difíciles los que hemos pasado, pero siempre tenemos la fortaleza de seguir adelante.

A mis hermanas que con tantos sacrificios siguen compartiendo su vida conmigo y seguimos creciendo juntas. Gracias por todo, hoy y siempre saben que pueden contar conmigo.

Este trabajo, esta dedicado con todo mi cariño, a todas las personas que han estado conmigo, mi familia, mis amigos y todas las personas especiales que han sido parte de mi vida, y que me han ayudado a ser la persona que ahora soy. Muchas gracias por todo. Saben que los quiero mucho.

Ale

Aguascalientes, Ags., 14 de junio de 2010

DR. DANIEL GUTIÉRREZ CASTORENA
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

De la manera más atenta me dirijo a usted, con el propósito de informarle que la egresada de la Maestría en Educación Básica, Generación 12 (enero de 2008 - diciembre de 2009) *ALEJANDRA MÉNDEZ MACÍAS*, ha terminado su propuesta de intervención pedagógica, presentando los requisitos de forma y contenido solicitados, por esto, está autorizada para su impresión definitiva.

Sin otro particular, aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE



MICH MARÍA AÍDA REYES CASTRO
ASESORA

- c.p. M en ODH Ma. de Lourdes Gallegos Gallegos, Jefa del Departamento de Educación, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, UAA.
- c.p. Coordinación de la Maestría en Educación Básica, Departamento de Educación, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, UAA.
- c.p. Egresada.

R E S U M E N

El presente trabajo es una propuesta de intervención pedagógica, el cual, se llevó a cabo en los meses de marzo y abril de 2009, teniendo como principal objetivo favorecer en los alumnos de tercer grado el uso del lenguaje adicional escrito (Inglés) como medio de comunicación.

Para la consecución de todas las intervenciones docentes, se planearon diez sesiones, tomando como referente la reforma integral de educación básica y el campo formativo de la lengua adicional que para el caso de Aguascalientes es el inglés.

Todas las actividades fueron planeadas de acuerdo al campo formativo de lenguaje y comunicación, el cual hace referencia al conjunto de prácticas de lectura y escritura que se realizan en diferentes situaciones sociales.

De la misma manera, ésta intervención propone actividades que se pueden adaptar en diferentes contextos para el mejoramiento de la producción de textos en inglés, problema que, inclusive en Español se ha visto desde hace varios años.

ÍNDICE

| | |
|--|----------|
| PRESENTACIÓN..... | 1 |
| CAPÍTULO I. OBJETO DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA | |
| PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS | |
| A. DIAGNÓSTICO..... | 5 |
| B. PROPÓSITO GENERAL..... | 13 |
| C. JUSTIFICACIÓN..... | 13 |
| CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN | |
| A. COMPETENCIAS PARA LA VIDA..... | 16 |
| B. FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA..... | 19 |
| C. PERFIL DE EGRESO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA..... | 20 |
| 1. Rasgos deseables del egresado de educación básica. | |
| D. PLAN DE ESTUDIOS 2009. EDUCACIÓN BASICA PRIMARIA... | 22 |
| E. PROPÓSITOS Y OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN PRIMARIA..... | 24 |
| F. ENFOQUE SOCIOCULTURAL..... | 26 |
| G. TRABAJO POR PROYECTOS..... | 32 |
| 1. Papel del profesor. | |
| 2. Papel del alumno. | |
| H. MÉTODO DE ENSEÑANZA..... | 35 |
| 1. Enfoque comunicativo. | |
| 2. Método audiolingual. | |
| 3. Método nocional-funcional. | |
| 4. Desarrollo de las cuatro habilidades. | |

- I. PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS..... 41
 - 1. Escritura.
 - 2. Proceso de adquisición de la lecto-escritura.
 - 3. Producción de textos.
- J. ALUMNOS DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA... 55
 - 1. El niño de 8 años.

CAPÍTULO III. LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

- A. DESCRIPCIÓN..... 61
- B. PLANEACIÓN..... 65
 - 1. Fases; ejes; objetivos particulares; sesiones y tiempo de duración.
 - 2. Planes de las sesiones de intervención.
- C. APLICACIÓN..... 86
- D. EVALUACIÓN..... 88
 - 1. Resultados y hallazgos.
 - a. Evaluación diagnóstica.
 - b. Evaluación formativa.
 - c. Evaluación final.
- CONCLUSIONES.....125**
- BIBLIOGRAFÍA.....128**
- ANEXOS.....131**

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

México es una de las economías importantes del mundo, con una industria y sectores productivos, modernos y eficientes; con una red de comunicaciones y transportes, con grandes urbes en las que se concentra buena parte de la población nacional. Este avance indiscutible en la modernización y progreso del país no hubiera sido posible sin la contribución fundamental del Sistema Educativo Nacional. El desarrollo de las ciencias, las artes y las disciplinas humanísticas han contribuido igualmente al progreso de nuestra sociedad.

La educación ha sido uno de los principales impulsores de todos estos avances y transformaciones, las cuales, en conjunto, conforman una nueva realidad y un nuevo país. Dichos avances han abierto una nueva etapa en el desarrollo de México y dan fortaleza para superar los desafíos del siglo XXI.

En este sentido, la Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita en mayo del 2008 por el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, establece la necesidad de impulsar una reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica, con el propósito de formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial.

Uno de los componentes principales que empujan esta reforma, es la articulación de los tres niveles que conforman la educación básica en México.

Los retos actuales de la primaria se centran en elevar la calidad y en incorporar al currículo y a las actividades cotidianas

la renovación de los contenidos y de nuevas estrategias didácticas, el enfoque intercultural, el uso de las tecnologías de la información y comunicación como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje; el aprendizaje de una lengua materna, sea lengua indígena o Español, además de una lengua adicional como asignatura de orden estatal; fortalecer el carácter de las asignaturas de Educación Física y Educación Artística y la renovación de la asignatura de Educación Cívica por la de Formación Cívica y Ética; y la ampliación del horario para el desarrollo de actividades artísticas y físicas.

Por lo anterior, la articulación de la educación básica es requisito fundamental para el cumplimiento del perfil de egreso contenido en el último nivel educativo del subsistema. Lo que implica integrar los tres niveles como un proyecto formativo en el que haya consistencia entre los conocimientos específicos, las habilidades, las actitudes y los valores, esto es, el desarrollo de competencias, a fin de sentar las bases para enfrentar las necesidades de la sociedad futura.

La presente intervención pedagógica recupera las bases fundamentales de la reforma integral de la educación básica (RIEB 2009), y la inclusión de la enseñanza de una lengua adicional al currículo, su importancia y trascendencia en la actualidad. De la misma manera, hace énfasis en la escritura como práctica social del lenguaje, como medio de comunicación y de recibir y transmitir información. Además, contribuye al desarrollo de las competencias lectoras y escritoras de los alumnos brindándoles conocimientos formales sobre el sistema de escritura y los tipos de texto.

Finalmente, la presente propuesta, trata de embonar la enseñanza de una lengua adicional al nuevo currículo de educación básica. La forma de trabajo se realizó por proyectos, en este caso la elaboración de una receta de cocina, tomando como referente el enfoque comunicativo y funcional con énfasis en las prácticas sociales de la lengua ya que pertenecen al mismo campo formativo. De esta manera, se tomaron en cuenta los cuatro elementos básicos para el trabajo por proyectos señalado en el Plan de Estudios 2009: el propósito comunicativo, el contexto social de comunicación, los destinatarios y el tipo de texto involucrado.

Para esto, el contenido del presente documento se encuentra organizado en tres capítulos.

El capítulo I, el objeto de la intervención pedagógica, el cual muestra de manera específica cual es el motor de este trabajo, es decir lo que se pretende desarrollar en los alumnos y el porque se decidió que fuera, ése.

En el capítulo II, la fundamentación, se explican los principales postulados que dan un marco teórico al objeto de intervención. De la misma manera se hace referencia a los principales teóricos que aportaron aspectos relevantes para la elaboración de este documento.

En el capítulo III, la intervención pedagógica, se muestra la manera en como se planeó esta intervención, así como el diseño de las actividades para el cumplimiento del propósito del trabajo.

Finalmente, se encuentran las conclusiones, la bibliografía y un apartado de anexos, que ayudan a comprender mejor la manera de trabajo de la maestra y alumnos para la consecución de las actividades.



CAPÍTULO I

OBJETO DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS

A. DIAGNÓSTICO

En el mundo actual, se observan con frecuencia grandes cambios. Gracias a la innovación en la educación, se han descubierto múltiples novedades, por ejemplo: tomar en cuenta las competencias de los individuos en su paso por la educación básica, lo cual los llevará a descubrir sus capacidades como personas y a desarrollarlas en la sociedad.

La finalidad de la educación básica en México es que los alumnos adquieran capacidades y habilidades para desempeñarse en la vida cotidiana.

Según la Ley General de Educación, el Estado está obligado a ofrecer la educación de manera gratuita, laica y obligatoria, con los mismos derechos para todos y de manera multicultural, respetando las ideas, culturas, lenguas y origen de todos los mexicanos.

A partir de las reformas que se realizaron en la educación preescolar (2004) y en la educación secundaria (2006), se establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica en general y de la articulación entre la formación básica y la educación media.

El perfil de egreso de la educación básica que ha propuesto la Secretaría de Educación Pública consiste en lograr en las personas un conjunto de rasgos no solamente cognitivos, sino también sociales, afectivos y los relacionados con la naturaleza y la vida democrática.

Con la renovación del Plan y Programas de Estudio de la Educación Primaria, la cual se hizo a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1993, se promovió una mejor articulación entre los tres niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria), lo que dio como resultado enseñar de manera continua y con objetivos generales pero a la vez específicos en cada nivel.

Sin embargo, esto no fue suficiente, pues para el 2008 se veía a la educación básica segmentada en sus tres niveles. En preescolar, se trabajaba con competencias y campos formativos, de la misma manera que secundaria. Entonces, el plan y programas de estudio de primaria no correspondía del todo con los cambios en los otros niveles de educación básica. En consecuencia, una acción prioritaria para asegurar una educación básica de calidad era la reformulación del *Plan y Programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria* y con ello alcanzar la tan mencionada articulación curricular entre los tres niveles.

Aunque la primaria es y ha sido el nivel más consolidado por años, el reto de esta reforma integral era el poder articular la educación preescolar y secundaria con primaria. Por esto, se basa en un modelo para el desarrollo de competencias, donde los individuos ponen en juego sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas. Entonces, lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas

características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central.

Por lo anterior, *el Plan de Estudios 2009, Educación Básica Primaria* se ha definido y organizado en campos formativos, con la finalidad de dar cumplimiento a los propósitos establecidos en el perfil de egreso de la educación básica, (Anexo1).

Otro de los aspectos favorecidos con esta reforma de la educación primaria es el del aprendizaje de una lengua adicional como asignatura estatal, que en el caso particular de Aguascalientes es el Inglés.

Desde 2001, el gobierno del estado de Aguascalientes implementó el programa Inglés en Primaria, con el propósito de brindar a los niños de escuelas públicas la posibilidad de conocer otras culturas y lenguas, de abrir sus horizontes y dejarlos explorar la belleza de otros países. El programa, visto de una manera general, pretendía dar clases de Inglés a niños de este nivel, sin un mapa curricular de la materia, ni un plan, ni programas que lo orientaran. Para la coordinación del programa fue muy importante que los docentes utilizaran una metodología fundamentada en los principios educativos del constructivismo, que guarda relación con el desarrollo de tres esferas simultáneamente: la cognitiva, la psicomotriz y la afectivo-emocional.

Con el paso del tiempo, el programa fue creciendo y debido a los resultados alcanzados hasta hoy, ya se cubrieron todas las escuelas en los seis años escolares.

El programa se ha tomado muy en serio, ya que el gobierno ha hecho una gran inversión para lograr que todas las escuelas públicas cuenten con ése. De la misma manera, y gracias a que los resultados han sido beneficiosos, se ha fortalecido el programa para que cada vez más alumnos y docentes de educación primaria tengan las herramientas necesarias para garantizar el aprendizaje y la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua.

Para el ciclo escolar 2005-2006, la cobertura total de escuelas era de 297 con 264 docentes, atendiendo a un total de 54 mil alumnos en los tres primeros grados de la escuela primaria en todo el estado, más de la tercera parte de la cobertura del ciclo escolar 2003-2004 (Anexo 2). En el ciclo escolar 2008-2009, se cubrieron todas las escuelas de las cabeceras municipales, así como algunas otras en comunidades cercanas a las mismas. De igual manera, la cobertura total de grados se amplió, pues actualmente se cubren los 6 grados en casi todas las escuelas (Anexo 2).

Dentro del mismo proyecto, existe un programa de capacitación continua para docentes frente a grupo, que incluye:

- Talleres básicos específicos al inicio de cada ciclo escolar.
- Reunión bimestral de carácter informativo y académico.
- Dos sesiones de capacitación a cargo de Mario Herrera, autor del libro de texto.

- Sesiones académicas con especialistas en la enseñanza del Inglés.
- Visitas de asesoría técnico pedagógica en el aula.
- Apoyo personalizado en sesiones individuales.

Se cuenta además con un grupo de personas encargadas de la planeación y evaluación docente, en el cual se toma en cuenta la metodología requerida, las ideas de los profesores frente a grupo y la propia experiencia, de manera que las clases de Inglés se homogenicen en todo el Estado, para llevar un control general de aprendizajes en las aulas.

El Instituto de Educación de Aguascalientes ha apoyado en gran medida el proyecto, pues ha permitido que se evalúe como otra materia más, es decir, al final de cada bimestre se hace un examen escrito y oral a los alumnos. Asimismo, se lleva registro de trabajos en clase y tareas para que los padres de familia se den cuenta del aprovechamiento de sus hijos durante ese período.

Herrera (2008), afirma que Aguascalientes es el Estado que cuenta con el mejor programa de Inglés en el país, lo cual se ha logrado a través del trabajo, la disciplina y la organización que el Instituto de Educación de Aguascalientes ha otorgado a dicho programa y también gracias al constante esfuerzo que realiza el Gobierno estatal por ofrecer a los alumnos una formación de vanguardia.

Es importante destacar que merece un reconocimiento especial la labor que se realiza en la Entidad a través del Instituto

de Educación de Aguascalientes para impartir clases de Inglés a los alumnos de las escuelas primarias públicas, a través del proyecto *Start*, nombre actual del programa.

El programa no cuenta con un mapa curricular específico, como ya se dijo, existe una adecuada articulación de los temas a tratar en los seis grados, ya que van de lo general a lo específico y de lo sencillo a lo complicado. Esto ha propiciado que los docentes lleven una secuencia en sus actividades de clase y que los alumnos sientan que su aprendizaje anterior es tomado en cuenta en el aprendizaje posterior.

Los resultados del programa en general han sido muy aceptables, se han cumplido las expectativas que se tenían desde el principio, pero aún hay aspectos que se necesitan revisar. En cuanto a la evaluación, ésta ha sido principalmente cuantitativa; no obstante, el nivel de Inglés esperado en los alumnos ha sido el necesario para continuar su aprendizaje en secundaria.

En los tres primeros grados de la educación primaria, el nivel de aprendizaje de los alumnos es muy aceptable, casi no hay alumnos con problemas reprobatorios y el aprovechamiento en general es del 80%, se toma en cuenta que en estos grados no hay gran exigencia en cuanto a evaluación de habilidades porque se evalúa de manera general y no en específico. En cambio, en los tres últimos grados no sucede lo mismo, ya que se encuentran alumnos que no obtienen el nivel requerido, pues no tienen la habilidad de leer o escribir en un segundo idioma, cuentan con suficiente vocabulario para comunicarse pero les es

muy difícil organizar su pensamiento para escribir sus ideas, haciendo que su aprovechamiento sea pobre y que no logren las competencias requeridas para el nivel.

De esta manera la enseñanza de una segunda lengua se acopla en el campo formativo de lenguaje y comunicación de el Plan de Estudios 2009, Educación Básica Primaria.

Así pues, lo que pretende la reforma integral de educación básica, específicamente en este campo formativo es hacer referencia al conjunto de prácticas de lectura y escritura que se efectúan en diferentes situaciones sociales, por ello es necesario reconocer y aprovechar los aprendizajes que los niños han realizado alrededor del lenguaje tanto oral como escrito, y orientarlos a incrementar sus posibilidades comunicativas.

La escuela primaria *Otto Granados Roldán* de Rincón de Romos, Ags., se ha distinguido por estar a la vanguardia educativa, pues participa en varios programas subsidiados por la Secretaría de Educación Pública, lo que hace que los profesores coloquen a sus grupos en los primeros lugares de aprovechamiento a nivel regional y estatal. En el aprendizaje de una segunda lengua no se han quedado atrás, ya que los resultados indican que los grupos obtienen un buen rendimiento escolar y que su aprendizaje del idioma es el requerido para competir con otras escuelas primarias.

Específicamente, en el ciclo escolar 2008-2009, los alumnos del tercer grado, grupo "A" contaron con una gran variedad de competencias lingüísticas. Por un lado, fueron capaces de

reconocer y utilizar su conocimiento previo, lo cual propició que se les despertara la necesidad de aprender cosas nuevas, por otro, su capacidad auditiva estaba muy desarrollada, ya que comprendieron la mayoría de las indicaciones que la docente planteó, conduciéndolos a utilizar el idioma como instrumento de comunicación. Esto facilitó que desarrollaran mejor el lenguaje oral (Anexo 3).

En cuanto a la lectura, los alumnos comprendieron, aún y cuando no conocían todas las palabras, fueron capaces de reconocer algunas, lo que da como resultado la contextualización de las oraciones y la comprensión de las mismas. En el programa *Start* al final de cada unidad, hay un cuento pequeño en el cual se pone a prueba la capacidad de los alumnos de escuchar y comprender la lectura. Este se lee de manera grupal y luego se hacen preguntas específicas acerca de lo que se leyó. De esta manera, la docente se da cuenta de la habilidad de los alumnos por comprender el texto.

Otra habilidad que se desarrolló fue la escritura. En el caso de los mismos alumnos no se presentaron grandes dificultades, ya que cuando se les pidió que escribieran alguna función del lenguaje en específico, siguieron el formato normal que conocían, aunque cometieron algunos errores de Gramática pero, nada que en la práctica no pudieran resolver. Sin embargo, los alumnos no fueron capaces de escribir sus propias ideas y pensamientos pues estaban acostumbrados a seguir un patrón o fórmula o a escribir solamente lo que se les solicitaba (Anexo 3).

Por lo tanto, ¿cómo hacer para que los alumnos de tercer grado de educación primaria produzcan sus propios textos en inglés?

B. PROPÓSITO GENERAL

Favorecer el uso del lenguaje adicional escrito (Inglés) como medio de comunicación en los alumnos de tercer grado, grupo "A", de la Escuela Primaria *Otto Granados Roldán*, turno vespertino, clave 01DPRO066E, ubicada en la colonia Solidaridad, del municipio de Rincón de Romos, Aguascalientes, a través de actividades que permitan el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje (Anexo 4).

C. JUSTIFICACIÓN

Uno de los mayores logros de la reforma de la educación primaria fue incluir en el mapa curricular de esa educación, la enseñanza de una lengua adicional de manera articulada en sus tres niveles, esto con el apoyo del gobierno estatal y del programa Start. De la misma manera se ha puesto de manifiesto la importancia de esta asignatura para el desarrollo de los individuos, así como el impacto que tendrá en la sociedad del futuro.

La adquisición de una lengua adicional es un proceso difícil, ya que se ponen en juego todas las capacidades de los

individuos, y más aún, si se encuentran en una etapa de desarrollo complicado, lo cual es el caso de los adolescentes o los adultos. En los niños, este proceso se ve con mayor naturalidad, pues el docente trata de enseñar de la manera en que los niños adquieren su lengua materna, empezando por acostumbrar al oído a escuchar el segundo idioma, luego tratar de hablar imitando el sonido de las palabras con o sin saber su significado y por último enseñar a leer y escribir.

El campo formativo donde se ubica la asignatura de inglés, es el de lenguaje y comunicación, donde el objeto de enseñanza se constituye tomando como punto de referencia las prácticas sociales de la lengua. La comunicación, por su parte, compone el eje central de este campo, pues es el motor que impulsa su desarrollo. Las diferentes maneras en las que nos comunicamos, recibimos y transmitimos información utilizando diferentes vías, ya sea de manera oral o escrita, constituyen las prácticas sociales del lenguaje.

Pero, uno de los problemas principales en las escuelas hoy en día, según Gómez (1996: 63), es la falta de la necesidad de escribir, redactar y utilizar la escritura como medio de comunicación. En palabras de la autora, *la profusión de recursos audiovisuales y de otros avances tecnológicos ha venido a mitigar esta necesidad, reforzando el bloqueo ante la redacción, no solo en niños, sino también en adultos que nunca se han acostumbrado a redactar.*

Este problema ha hecho que la educación ponga especial atención en sus programas, los cuales indican que la producción

de textos en los niños sea una labor que competa a todos y que debiera empezar desde preescolar, continuar en primaria y desarrollarse durante todo el proceso de la educación formal, ya que no es una habilidad que se adquiera de la noche a la mañana.

Para los docentes de una lengua adicional como es el caso del Inglés, el desarrollo de las cuatro habilidades a través del método comunicativo es vital para los alumnos.

En las aulas donde se enseña y se aprende un segundo idioma, se pone mucho énfasis a las partes auditivas y orales, pero se deja de lado la parte de la comprensión lectora y la escritura.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN

A. COMPETENCIAS PARA LA VIDA

En el mundo actual, cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico.

En la sociedad del conocimiento, la competitividad de los países depende, en buena medida, de la fortaleza de sus sistemas educativos y de su capacidad de generar y aplicar nuevos conocimientos. Por ello, que la educación básica ha tenido que reestructurar sus Planes y Programas de Estudio, para llegar a competir de cierta manera con otros países en materia de educación. Recientemente, se ha dicho que se necesita capacitar a los alumnos de educación básica para lograr tener una mejor manera de vivir y convivir en la sociedad. Por lo tanto el papel de la educación básica en México consiste en ampliar los horizontes de los alumnos para hacerlos capaces de enfrentar el futuro que se les presente (Secretaría de Educación Pública, 2006).

Para Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características, es necesario plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central (Secretaría de Educación Pública, 2006: 10), siendo ésta una de las prioridades de la nueva educación.

La Secretaría de Educación Pública (2006) asegura que una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes).

En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado.

Las competencias para la vida movilizan y dirigen todos estos componentes hacia el logro de objetivos concretos. Esta movilización se puede manifestar tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas, ayuda a visualizar un problema, poner en juego los conocimientos convenientes para resolverlo, reestructurarlo en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta.

Estas competencias que se proponen para el logro del perfil de egreso se han organizado en cinco grupos:

- *Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.*
- *Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.*
- *Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos,*

académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

- *Competencias para la convivencia.* Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.
- *Competencias para la vida en sociedad.* Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo (Secretaría de Educación Pública, 2006: 11, 12).

B. FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Si se preguntara a los profesores cuáles son las finalidades de la educación básica en México se dudaría mucho en contestar, ya que no es claro para ellos, sin embargo los lineamientos establecidos en el artículo 3º de la Constitución y la Ley General de Educación muestran las finalidades de la educación básica. De acuerdo con estos lineamientos, es derecho de todo mexicano recibir educación con las mismas oportunidades de acceso al sistema Educativo Nacional (Ley General de Educación, 2006).

Además, el Estado está obligado a ofrecer la educación de manera gratuita y laica, tomando en cuenta que es *el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social* (Ley General de Educación, 2006: 1).

Al ser parte de un país multicultural donde existen diferentes culturas, etnias y lenguas, es necesario impulsar una educación intercultural para todos, que identifique y valore esta diversidad y, al mismo tiempo, afirme su identidad nacional (Secretaría de Educación Pública, 2006: 7):

El acelerado cambio demográfico, social, económico y político de nuestro tiempo exige que la educación se

transforme, a efecto de estar en condiciones de cumplir con sus objetivos, lo cual nos obliga a una profunda reflexión sobre la sociedad que deseamos y el país que queremos construir. Las formas en que los individuos se apropian y utilizan el conocimiento en su proceso de formación y desarrollo imponen enormes retos que la educación habrá de enfrentar en las próximas décadas.

Entonces, las finalidades de la educación abarcan muchísimos aspectos, los cuales no deben pasar desapercibidos; a demás, al vivir en un mundo de cambios, la educación debe de ir a la par, reformarse y adaptarse cada día a ello (Secretaría de Educación Pública, 2006).

C. PERFIL DE EGRESO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

El perfil de egreso de la educación básica juega un papel muy importante en el proceso de articulación de los tres niveles que constituyen esta etapa de escolaridad obligatoria. Las razones de ser de dicho perfil son las siguientes:

- Definir el tipo de estudiante que se espera formar a lo largo de la educación básica.
- Ser un referente común, tanto para la definición de los contenidos como para las orientaciones didácticas que guían el estudio de las asignaturas que forman el currículo.
- Servir de base para valorar la eficacia del proceso educativo.

El perfil de egreso que se espera formar en los alumnos hace referencia a:

Un conjunto de rasgos que destaquen no solamente en lo cognitivo sino los relacionados con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática, y su logro supone una tarea compartida entre los campos del conocimiento que integran el currículo a lo largo de toda la educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2006: 9).

1. Rasgos deseables del egresado de educación básica.

De acuerdo con la SEP (2006: 10), como resultado del proceso de formación a lo largo de la escolaridad básica, el alumno:

- *Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales.*
- *Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.*
- *Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.*
- *Emplea los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.*

- *Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.*
- *Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.*
- *Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.*
- *Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.*
- *Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos (Secretaría de Educación Pública, 2006:10).*

D. PLAN DE ESTUDIOS 2009. EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

La articulación de la educación básica es requisito fundamental para el cumplimiento del perfil de egreso contenido en el último nivel educativo del subsistema. Implica integrar los niveles de preescolar, primaria y secundaria como un trayecto formativo en el que haya consistencia entre los conocimientos

específicos, las habilidades y las competencias, a fin de sentar las bases para enfrentar las necesidades de la sociedad del futuro.

Si bien se reconoce que el plan y programas de estudio de educación primaria, renovados a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1993, han estado sujetos a revisiones constantes entre las que destaca la que se hizo al programa de Español de primaria (2000), esto no ha sido suficiente para hacerlos corresponder con los actuales cambios sociales, culturales y científicos. En consecuencia, una acción prioritaria para asegurar una educación básica de calidad es la oportuna y acertada articulación curricular entre los tres niveles.

A partir de las reformas que se realizaron en educación preescolar (2004) y educación secundaria (2006), se establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica en general y de la articulación entre la formación básica y la educación media superior. Asimismo, se señaló la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión de la educación primaria para articularla con el último año de preescolar y el primero de secundaria.

Una vez que preescolar y secundaria han tenido reformas sustanciales, el reto reside en su articulación con la primaria, que al mismo tiempo es el nivel más consolidado hasta el momento. Fue por ello que se identificó la urgencia de realizar adecuaciones al currículo de educación primaria y replantear los materiales educativos, para atender a las reformas de preescolar y secundaria, al mismo tiempo que se buscó incorporar

mecanismos de innovación educativa para fortalecer las actividades que se realizan en este nivel, así como fórmulas novedosas de gestión escolar.

La articulación de la educación básica debe entenderse desde una perspectiva que supere la concepción que reduce el desarrollo curricular sólo a la revisión, actualización y articulación de los planes y programas. Se requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio; es decir, el conjunto de condiciones y factores que hacen factible que los egresados alcancen los estándares de desempeño: las competencias, los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores, (Secretaría de Educación Pública, 2009).

E. PROPÓSITOS Y OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN PRIMARIA

La adquisición de una nueva lengua brinda a los alumnos la posibilidad de abrir sus horizontes, de interactuar con sus compañeros y con la sociedad, promueve valores, pues los hace conocer a su país y a su cultura y les da las herramientas necesarias para desarrollar su creatividad.

Los programas de Inglés, abarcaban solamente su enseñanza en la educación secundaria.

Hace algunos años se implementó un programa piloto de enseñanza del Inglés en escuelas primarias, debido a que se ha comprobado que cuanto antes se inicie a los niños en el

aprendizaje de una lengua extranjera, mejor y más fácilmente la asimilarán (Secretaría de Educación Pública, 2001), pues están más abiertos a los cambios y son menos reacios cuando se les expone ante diferentes situaciones, además de que les brindará las herramientas necesarias para tener una perspectiva más amplia del mundo en el que viven y un respeto por la diversidad lingüística existente.

La Coordinadora del programa *Start* afirmó en 2006 que los alumnos de primaria se encuentran en una edad en que aprenden fácilmente, obtienen los conocimientos básicos de este idioma para continuar con la materia en secundaria (Proyecto *Start* Inglés en primarias, 2004).

El programa inició en el ciclo escolar 2001-2002, atendiendo aproximadamente a siete mil alumnos de primer grado de educación primaria. Posteriormente, se integró a los siguientes grados, hasta lograr la cobertura total en primaria.

Ana María Bafis, ha reconocido el apoyo que ha brindado el Gobierno del Estado para que los alumnos cuenten con su libro de texto y un cuaderno de trabajo que utilizan en sus aulas, logrando así un mejor aprendizaje de esta segunda lengua.

El objetivo principal de este programa es que los alumnos de primaria aprendan el idioma Inglés como una herramienta que les permita enfrentar con éxito los retos de un escenario mundial, que sean capaces de relacionar estos conocimientos con los de las demás materias impartidas por grado y además que lo vinculen con su realidad, de esta manera se prevé un

mejor panorama para su futuro y para su desarrollo en la sociedad.

Con la reforma integral de educación básica, se logró que se implementara el Inglés como materia curricular en Educación Primaria. Esto contribuyó a la implementación del programa de Inglés basado en el desarrollo de competencias y con un enfoque sociocultural. De la misma manera, se utiliza el método comunicativo, sin dejar de lado los otros métodos que ayudan al alumno a la adquisición de los conocimientos tomando en cuenta al constructivismo y conductismo, pues sirven de modelo para el mejor desempeño docente y por tanto al logro de mejores resultados en las aulas.

F. ENFOQUE SOCIOCULTURAL

Las bases conceptuales que sustentan los postulados de Vygostky, Piaget y Bruner los han convertido en marcos teóricos obligatorios para la comprensión y teorización del desarrollo humano.

Los psicólogos educativos y los docentes están muy interesados en conocer cómo los autores mencionados tratan el problema de las relaciones entre los factores socio-culturales y el desarrollo cognitivo, interrelación clave en la explicación de la educación y la inserción en la sociedad. La Psicología contemporánea ha estado tratando en las últimas dos décadas tendencias enmarcadas dentro del orden cualitativo,

metodología adoptada en el análisis del desarrollo, razón que justifica examinar los postulados de estas teorías y derivar puntos de convergencia, dado que todas comparten un objetivo común: explicar el desarrollo humano acorde con las concepciones dinámicas y transformadoras que exige el contexto genético-sociocultural.

El enfoque sociocultural tiene sus bases en las teorías cognitivas de Vygotsky, principalmente en las explicaciones sobre los orígenes sociales del lenguaje y el pensamiento. Así como sus aportaciones al rechazar la noción de que *el aprendizaje debe adecuarse al nivel evolutivo real del niño*, pues afirma que es necesario delimitar como mínimo dos niveles de desarrollo: el real y el potencial. Esta diferencia entre el nivel de lo que puede hacer un niño solo y lo que puede hacer con ayuda, es la *zona de desarrollo próximo*.

De la misma manera, recupera las principales posiciones de Piaget, que propone un paradigma que mantiene preferencia por la investigación focalizada en el desarrollo humano, sólo entendible como síntesis producida por la confluencia de la maduración orgánica y la historia individual. En este paradigma, el desarrollo está regido por la consolidación de estructuras mentales representativas del conocimiento, reguladas por los fundamentos biológicos del desarrollo, así como por el impacto de los factores de maduración.

Finalmente, este enfoque tiene sus bases en la interpretación de los postulados sobre el desarrollo según la construcción de modelos mentales. Bruner, sustenta un

paradigma que mantiene preferencia por la investigación focalizada en el desarrollo humano, visto éste desde la perspectiva intelectual cognitiva. Este paradigma se sintetiza en la mente como el funcionamiento cualitativo del cerebro, la cual sirve de medio para la construcción de modelos mentales sobre la base de los datos que recibe, el proceso de almacenamiento de los mismos y de las inferencias extraídas por parte de quien aprende.

El enfoque sociocultural rechaza la diferencia entre la Psicología y la Antropología, al tiempo que se enfoca en la conexión que existe entre la cultura y los procesos cognitivos en los cuales se involucra el alumno durante las actividades, tareas o acontecimientos, según Gregory (2002).

Dentro de este enfoque, existen distintos tipos de mediadores que llevan al niño mas allá de la zona de desarrollo próximo, juegan un papel muy importante en el proceso de adquisición de la lengua. Pueden ser considerados como mediadores los profesores nativo hablantes de la lengua materna, profesores hablantes de lenguas indígenas, inclusive docentes nativo hablantes del Inglés o hermanos mayores o menores que tengan conocimiento sobre el idioma en cuestión, aún cuando los padres no pudieran fungir como mediadores por no hablarlo, como en el caso de Inglés como lengua extranjera en el que se enseña solo en el contexto escolar o en las situaciones en que se vive en el país donde se habla pero los padres son inmigrantes y no la hablan o por lo menos de manera eficiente.

Cuando una persona funge como mediadora, para facilitar que el niño avance de la zona de desarrollo actual a la de desarrollo potencial, de modo que construya un nuevo conocimiento, generándose un proceso al que se le ha llamado de distintas formas:

- Andamiaje (Cole y Bruner).
- Aprendizaje colaborativo (Wells).
- Sinergia –entre hermanos- (Gregory), ya que a través de ellos la lengua y la cultura pueden ser transmitidas.

En el enfoque sociocultural, el docente deberá de promover procesos que permitan al estudiante acceder de la zona de desarrollo actual a la potencial, lo cual implica el reconocimiento de la importancia que tienen las prácticas de alfabetización en el hogar y en la comunidad, así como de los estilos de aprendizaje (formas particulares en que los alumnos perciben y procesan la información y que determinan el tipo de estrategias que los individuos utilizan en el aprendizaje) que ahora son parte de la escuela. La lengua será vista de la siguiente manera:

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual se expresan, intercambian y defienden ideas; establecen y mantienen relaciones interpersonales: se accede a la información; participa en la construcción del conocimiento, organizamos nuestro pensamiento y se reflexiona sobre el propio proceso de creación discursiva e intelectual.

El lenguaje presenta una variedad de formas que dependen de las finalidades de la comunicación, de los interlocutores, del tipo de texto o interacción oral, y del medio en que se concretan...

(Programa de Español, 2006)

Para Vygostky, el conocimiento es de naturaleza social y éste es construido a través de un proceso de colaboración, interacción y comunicación entre los individuos en distintos escenarios sociales, y es aquí donde los papeles desempeñados tanto por el profesor como por el alumno cobran importancia.

Desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje de una lengua, los alumnos son vistos como *constructores activos* de su propio aprendizaje (Mitchel and Myles, 1998). En este sentido, los educandos tienen confianza y son responsables de su propio ambiente de aprendizaje. De hecho, los profesores hasta cierto punto son también *estudiantes* ya que son constructores activos de su propio ambiente de aprendizaje. Las percepciones de los profesores hacia la lengua influirán, sin duda, sobre sus construcciones del ambiente de aprendizaje inclusive cuando los estudiantes son el centro de las actividades; ambos están en una comunidad social en la que se ayudan y fomentan las co-construcciones del ambiente de enseñanza y aprendizaje.

Con base en el enfoque sociocultural, las prácticas sociales son el objeto de estudio en la enseñanza de Inglés como una lengua extranjera. Una definición de las prácticas sociales es:

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación d textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligado a una situación cultural particular (Secretaría de Educación Pública, 2006:171).

Dichas prácticas dependerán de distintos factores tales como: intereses, necesidades, edad, educación, medio social, ocupación o la tecnología disponible esto, determinará la frecuencia y grado para escribir, leer o interactuar. Las prácticas sociales se determinan en función de cuatro elementos:

- El propósito comunicativo.
- El contexto social de comunicación.
- El o los destinatarios.
- El tipo de textos involucrados.

Si se toma en cuenta que el uso de la lengua en un contexto social incluye estos elementos lingüísticos, extralingüísticos, sociales y pragmáticos, entonces se comprende que, con la finalidad de que el Inglés como lengua extranjera sea adquirido por los niños de manera natural, se debe determinar cuáles serán las prácticas sociales que servirán como marco para llevar a cabo una función particular de la lengua, que al mismo tiempo se ubicará en una situación o contexto que le de coherencia y validez.

Según Herrera (2008), una práctica social está formada por actividades que brindan experiencias a los alumnos, individuales

o grupales, en las cuales interactúan con otras personas: lo que permite que organicen su pensamiento y su discurso, analicen y resuelvan problemas, tengan acceso a expresiones culturales, aprendan nuevas formas de lenguaje y practiquen de manera natural y con un propósito para usar la lengua, ya que ésta es usada para aprender, pensar, entender e integrarse en la sociedad.

El mismo autor señala que los componentes de las prácticas sociales o actividades son:

- El conocimiento (teoría), incluye conocimiento tal como clasificación, principios y evaluación.
- La acción (práctica), está formada por conocimiento relacionado con estructuras como la descripción, secuencia y elección.

Esto hace que la enseñanza incluya el planteamiento de problemas, su solución, diálogos auténticos, aprender haciendo y reflexión colectiva por lo que, una opción ideal para la incorporación de estos elementos es el trabajo por proyectos.

G. TRABAJO POR PROYECTOS

Los proyectos integran *los conocimientos, habilidades y actitudes que los niños han de adquirir en su proceso de alfabetización, mientras participan con el profesor en un conjunto de actividades articuladas y secuenciales que implican la comunicación oral, la comprensión lectora y la producción de*

textos propios. Los proyectos llevan a la fabricación de productos concretos que pueden encontrarse en la escuela, la familia y la comunidad, tales como compendios, anuncios, avisos, programas radiofónicos, obras de teatro, artículos informativos, cartas, recetas y demás textos que se usan en nuestra sociedad con propósitos determinados (Curso de formación para profesores de la primera generación del programa nacional de inglés en educación básica 2009. Educación Básica. Primaria: 109).

Cabe mencionar que los proyectos son un elemento importante en la evaluación, ya que el profesor puede ver la aplicación de los conocimientos adquiridos y las destrezas o competencias desarrolladas por los alumnos.

1. Papel del profesor.

El papel que le corresponde desempeñar al profesor es: ser responsable de planear, desarrollar, coordinar y evaluar el proceso didáctico con base en el conocimiento que tiene de los alumnos.

Conocer a los alumnos, sus características, intereses, experiencias previas, permite seleccionar los recursos didácticos y las actividades más adecuadas para despertar su interés en el proceso de aprendizaje.

El profesor tiene la responsabilidad de conocer los propósitos, enfoques y contenidos de las asignaturas que conforman el plan de estudios. De esta forma, es posible que oriente sus decisiones hacia el desarrollo de las competencias

específicas de cada asignatura y las competencias para la vida, mientras adquieren progresivamente los rasgos planteados en el perfil de egreso.

2. Papel del alumno.

En el Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria se concibe al alumno como un sujeto activo y autónomo que paulatinamente identifica cómo aprende, de tal manera que adquiere el control de su aprendizaje, lo que le permite planificar, regular y evaluar su participación en el proceso.

A partir de sus ideas, los niños formulan hipótesis y las validan, se plantean preguntas, aplican procedimientos, comunican, analizan e interpretan información, y con ello construyen conocimiento. Desarrollan su creatividad e imaginación, fortalecen su autoestima y enriquecen su capacidad de resolver problemas y trabajar en grupo lo que les lleva al aprendizaje autónomo.

Al trabajar entre compañeros, se hace posible la comprensión que requiere la relación interpersonal estrecha, pues permite confrontar interpretaciones, compartir ideas y obtener conclusiones. Al intercambiar con otros niños hacen explícito lo que saben, pueden analizarlo y reflexionar sobre su proceso de pensamiento; de ahí la importancia de que describan y expliquen de manera oral, escrita o gráfica, los conceptos que construyen.

H. MÉTODO DE ENSEÑANZA

Los programas y contenidos de Inglés están divididos en funciones del lenguaje y pretenden el desarrollo de cuatro habilidades básicas: escuchar-hablar, leer-escribir.

Otro elemento de gran importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la planeación y diseño de la lección, es el tipo de método que será usado para presentar y practicar la información, usar tanto la lengua materna como la lengua meta en el salón de clase o para usar técnicas específicas para que los alumnos practiquen y concreten su aprendizaje o desarrollen destrezas específicas.

Existen muchos métodos para la enseñanza de lenguas que han sido usados a través de los años y que pueden ser una fuente de técnicas que el profesor puede usar al trabajar. El tipo de técnica que se seleccione, dependerá de distintos factores tales como el dominio que tenga el profesor de la lengua, el tipo de información, los recursos con los que se cuente o las características de los niños con los que se trabajará.

1. Enfoque Comunicativo (Communicative Approach).

El propósito del enfoque es que el alumno lo use como instrumento de comunicación pues tiene la oportunidad de adquirir conocimientos, expresar y entender ideas y sentimientos

a través de la comunicación y lo más importante que el profesor promueva esta comunicación, que haga sentir seguro al alumno de expresarse como pueda.

De acuerdo con Rodgers (2001) el enfoque comunicativo o enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, Communicative Language Teaching, CLT) es un enfoque en la enseñanza de idiomas en el que se da máxima importancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje. Se le conoce también como enfoque comunicativo (en inglés, Communicative Approach).

Antes de que surgiera lo que ahora se llama método comunicativo, existían dos métodos con los que los docentes de una segunda lengua trabajaban: el método audiolingual y el método nocional-funcional.

2. Método audiolingual.

El método audiolingual surgió como resultado directo de la necesidad de poseer un buen dominio oral y auditivo de una lengua extranjera durante y después de la Segunda Guerra Mundial. Según Nunan (2001) está íntimamente relacionado con el conductismo, por lo que los elementos centrales de la instrucción son los ejercicios de repetición, automatismo y la creación de hábitos. Los defensores de este método vieron la necesidad de poner énfasis en la *precisión lingüística*, argumentando que una continua repetición de errores llevaría a la adquisición de estructuras incorrectas y a una mala pronunciación.

En este método, Nunan (1996) explica que las clases eran totalmente repetitivas, es decir, el docente presentaba una estructura gramatical en diálogos cortos y los alumnos escuchaban una serie de grabaciones una y otra vez hasta que eran capaces de repetir exactamente lo que escuchaban, dando énfasis a la pronunciación y estructuras gramaticales de los diálogos presentados.

A pesar de que este enfoque daba a los alumnos una buena pronunciación de las palabras y una gran precisión lingüística, no los ayudaba a adquirir competencias comunicativas, pues aunque trataban de hacerlo, no eran capaces de construir sus conocimientos, es decir, no podían expresar ideas o gustos pues todo partía de la estructura modelo.

Entonces se buscaron nuevas formas de presentar y organizar la enseñanza de una segunda lengua y se defendió el método nocional-funcional y el método comunicativo como las estrategias más eficaces para enseñar una lengua extranjera (Bax, 2003).

3. Método nocional-funcional.

A partir de que el método audiolingual no dio los resultados esperados se vio la necesidad de crear un programa en el cual hubiera un equitativo desarrollo de las cuatro habilidades básicas del aprendizaje de una segunda lengua. En un programa nocional-funcional, la enseñanza no está organizada alrededor de estructuras gramaticales como se había venido haciendo con el método audiolingual, sino en términos de

“nociones” y “funciones”. En este modelo, noción se refiere al contexto en el cual las personas se comunican, mientras que función es la intención concreta del hablante en un contexto determinado. Por ejemplo, la noción o el contexto ir de compras necesita varias funciones del lenguaje. Éstas incluyen: pedir precios, preguntar sobre las características de un producto y regatear. De la misma forma, la noción fiesta requiere numerosas funciones: presentarse, saludar y hablar sobre intereses y aficiones. Los defensores de este método afirmaban que daba soluciones a las deficiencias que tenía el método audiolingual puesto que ayudaba a los alumnos a desarrollar su capacidad para comunicarse eficazmente en una gran variedad de contextos de la vida real (Richards y Rodgers, 1998).

4. Desarrollo de las cuatro habilidades.

Como extensión del método audiolingual, el método comunicativo también pone énfasis en ayudar a los alumnos a usar la lengua de aprendizaje en una gran variedad de contextos y da importancia al aprendizaje de las funciones de la lengua. A diferencia del método audiolingual, su principal objetivo es ayudar a los alumnos a crear frases con significado en lugar de construir estructuras gramaticales perfectamente correctas o a conseguir una pronunciación perfecta. Esto significa que el aprendizaje de la lengua extranjera se evalúa teniendo en cuenta cómo el alumno desarrolla su competencia comunicativa, la cual se podría definir como la capacidad que tiene el educando para usar sus conocimientos sobre los

aspectos formales y sociolingüísticos de la lengua para comunicarse de manera adecuada.

El método comunicativo se caracteriza por ser un enfoque de enseñanza general y no un método de enseñanza con prácticas de clase claramente definidas. Como tal, a menudo se le define por medio de una lista de principios o características generales. Una de las listas más conocidas es la de las cinco características del método comunicativo, elaborada por Nunan (1991):

- Pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción.
- Introduce textos reales en la situación de aprendizaje.
- Ofrece a los alumnos oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no sólo en la lengua.
- Da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula.
- Intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de la misma.

Estas cinco características son las que impulsan los defensores del método comunicativo para demostrar que están tan interesados en las necesidades y deseos de sus alumnos como en la relación que existe entre la lengua que se enseña en sus clases y la que se utiliza fuera del aula. *Bajo esta concepción tan amplia, cualquier tipo de enseñanza que ayude al alumno a desarrollar su competencia comunicativa en un contexto real se*

considera una forma de enseñanza aceptable y beneficiosa (Nunan, 1991). De este modo, las actividades realizadas en las clases en las que se enseña con base en el método comunicativo suelen incluir actividades en parejas y en grupo en las que se requiere la negociación y la cooperación de los alumnos, actividades enfocadas a adquirir fluidez para animar a los alumnos a aumentar su confianza, juegos de simulación (role playing) en los que los alumnos practican y desarrollan las funciones de la lengua, y también actividades enfocadas a adquirir un buen uso de la Gramática y la pronunciación.

Algunas actividades de clase utilizadas en el método comunicativo son:

- Juegos de simulación (role playing).
- Entrevistas.
- Intercambio de información repartida entre alumnos.
- Juegos.
- Intercambio de idiomas.
- Encuestas.
- Trabajo en parejas.
- Aprender enseñando.

Sin embargo, no todos los cursos que aplican el método comunicativo se limitan solamente a estas actividades. Algunos profesores, por ejemplo, piden ocasionalmente a sus alumnos

que realicen ejercicios gramaticales o que hagan en casa ejercicios de automatismo no comunicativos.

Los docentes en salones comunicativos tendrán que hallar la manera de que participen menos en la clase y escuchar más a los alumnos, por lo tanto, el docente se convierte en el facilitador del aprendizaje.

I. PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS

La enseñanza, es una de las tareas más difíciles de la actualidad, pero enseñar a los niños en un idioma que no es el de ellos es aún más. Tener que hablar sobre cosas que no conocen o que simplemente encuentran ajenas a su vida, la hace ser más complicada todavía.

Se comienza a enseñar el idioma inglés como todo lenguaje, escuchando, luego de escuchar se aprende a hablar (proceso de imitación), de ahí se parte, para poder ser capaces de leer, hasta llegar a lo más complicado, escribir (Keneth y Otros, 1972).

Según Walter Ong (1993) para tener habilidad en la escritura, primero se debe adquirir la habilidad de comunicarse de manera oral. El pensamiento está integrado en el habla y no en los textos, todos los cuales adquieren su significado mediante la referencia del símbolo visible con el mundo del sonido. Lo que el lector ve sobre una página no son palabras reales, sino símbolos codificados por medio de los cuales un ser humano

apropiadamente informado puede evocar en su conciencia palabras reales, con sonido real o imaginario. Es imposible que una grafía sea más que marcas en una superficie, a menos que un ser humano consciente la utilice como clave para palabras enunciadas, reales o imaginarias.

Una comprensión más profunda de la oralidad prístina o primario capacita para entender mejor el nuevo mundo de la escritura, lo que en realidad es y lo que ha hecho son seres humanos funcionalmente escolarizados: seres cuyos procesos de pensamiento no se originan en poderes sumamente naturales, sino en estos poderes según sean estructurados, directa o indirectamente, por la tecnología de la escritura. Sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar como lo hace, no solo cuando está ocupado en escribir, sino inclusive normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral. Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana.

La escritura establece lo que se ha llamado un lenguaje libre de contextos o un discurso autónomo que no puede ponerse en duda ni cuestionarse directamente, como el habla oral, porque el discurso escrito está separado de su autor.

Un sistema de escritura, desde el punto de vista integracional, existe como conjunto de prácticas (generalmente macrosociales) asociadas a un inventario de formas escritas. El conocimiento de esas prácticas puede constituir un recurso para la comunicación escrita entre A y B. En los sistemas de escritura tradicionales, las prácticas se transmiten de generación en

generación y se enseñan explícitamente en los currículos escolares (Roy, 1999).

Desde la perspectiva integracional, esta insistencia en la convencionalidad y uniformidad de la práctica está fuera de lugar. Por cierto, si se las tomara seriamente, no podría reconocerse la existencia de un sistema de escritura cuando los individuos optan a voluntad por determinada ortografía. Si se considera que esta variación también forma parte del sistema, entonces la convencionalización es un concepto demasiado resbaladizo para que valga la pena insistir en ése.

Una teoría de los sistemas de escritura, en sentido integracional, apunta a las diferencias semiológicas que permiten establecer una tipología de escrituras. Esto no debe confundirse con dar una explicación del proceso de codificación por el cual, históricamente, diferentes alfabetos, silabarios, emergieron y comenzaron a usarse en diversas partes del mundo. Estos productos codificados suelen llamarse comúnmente sistemas de escritura, pero desde la perspectiva integracional son constructos de segundo orden, y su codificación es un proceso social que puede llevar varios siglos.

El código escrito es un proceso mucho más complicado de lo que parece. Chomsky (2007) formuló una distinción clásica en el campo de la Lingüística: la oposición entre competencia y actuación, siendo que *la competencia es el conjunto abstracto de reglas gramaticales que comparten los miembros de una comunidad lingüística y la actuación es el conjunto de reglas*

que usa un miembro de la comunidad en un acto lingüístico determinado.

La competencia entonces, es el sistema de escritura y la actuación es la composición del texto. Entonces para la buena producción de textos es necesario el dominio de esos dos componentes, tener suficientes conocimientos del sistema de escritura y además saber aplicar las estrategias necesarias de redacción.

1. Escritura.

Escribir puede definirse como: comunicar ideas relativamente específicas por medio de marcas permanentes y visibles.

El término permanente, se incluye en esta definición porque no se tomará en cuenta el lenguaje de señas de los sordomudos como ejemplo de *escritura*. Más problemático es el término específicas. Esta palabra se incluye para eliminar casos en los que las ideas son transmitidas con un medio durable y visible que nadie querría llamar escritura: obviamente, la pintura o el dibujo artísticos.

La propiedad característica de la escritura no es que comunica ideas específicas sino que comunica ideas de una manera convencional. Claramente, una escritura puede ser entendida por sus lectores sólo porque estos han aprendido las convenciones para interpretarla, y podría considerarse que el arte gráfico, por el contrario, es independiente de la convención: uno lo mira y ve lo que expresa.

La definición apropiada de escritura según Roy (1999) es que se trata de un sistema para representar enunciados de una lengua hablada por medio de marcas permanentes y visibles. Sin embargo, también esta definición es un problema.

En primer lugar, se sabe que la lengua escrita no es una transcripción directa de la lengua oral. Nuestra propia escritura puede utilizarse para representar el idioma Inglés hablado directamente, pero es inusual que las personas así lo hagan. No solo quiere decir que los mensajes escritos suelen componerse sobre papel, en lugar de escribirse a partir de un dictado oral, sino que la lengua en la que se redactan los mensajes escritos es distinta de la lengua que hablan los anglófonos. Por ejemplo, las formas contractas *don't, I've, he's* y otras similares son, para el Inglés escrito, sólo variantes opcionales de las formas *do not, I have, he is*, y en general, es más común escribir las formas completas. En inglés oral, por otra parte, es obligatorio usar las formas contractas, excepto en ciertos contextos especiales: decir *I have got your book* en lugar de *I've got your book* sonaría absurdamente afectado, y hay muchas otras pequeñas diferencias entre las reglas del Inglés oral y las del escrito.

Si las lenguas habladas y escritas pueden ser divergentes hasta tal punto; se tiene derecho a definir la escritura en general como un sistema para representar la lengua oral? Sí, pero solo a condición de que se comprenda la expresión lengua hablada, como algo que, paradójicamente, no es necesariamente hablado. El tipo de inglés que se usa para escribir y el que se usa para hablar son, en el sentido técnico del lingüista, dialectos muy

relacionados, es decir, ambos descienden de una única lengua ancestral, que era una lengua oral. Pero al igual que algunos dialectos, una vez que son diferentes lo suficiente para que pueda reconocerse una identidad separada, se usan en un área restringida de territorio, del mismo modo el dialecto que se puede llamar inglés literario se usa en una área restringida de la conducta: la escritura.

El sistema de escritura es el proceso mediante el cual se produce un texto con significado, pero ¿por qué es el proceso más complicado? Porque, la habilidad de escribir es un proceso psicológico, lingüístico y motor, y el individuo debe organizar su pensamiento de tal manera que al escribir tenga la capacidad de comunicarse coherentemente.

Anteriormente se creía que escribir era solamente el plasmar en un papel las ideas que se decían o se escuchaban, que no tenían un grado de dificultad mayor que el que se hacía al tratar de decir algo. Según esta posición, cuando se habla o se escribe y también cuando se escucha y se lee, se construyen textos, y para hacerlo se tienen que dominar muchas más habilidades: discriminar la información relevante de la irrelevante, estructurarla en un orden cronológico y comprensible, escoger las palabras adecuadas, conectar las frases entre sí, construir un párrafo...

Sin embargo, con el paso de los años, se descubrió que para poder escribir se necesitaban otras herramientas que al hablar o escuchar no se requerían y que son esenciales en la

construcción de un texto: las reglas de adecuación, coherencia y cohesión.

Ferreiro y Teberosky (1979) realizaron varios trabajos de investigación en niños pequeños donde se puso de manifiesto un interesante repertorio de respuestas por parte ellos. Se trataba de situaciones en las que aún no sabían leer. La peculiaridad fue que la escritura nunca se presentaba sin un contexto.

Las escrituras se presentaban acompañadas de un contexto gráfico o material (imágenes, envases) o de un contexto verbal (información por parte del adulto acerca del significado).

Gracias a las investigaciones, se ha considerado que la escuela puede aprovechar estos valiosos aportes proponiendo situaciones de este tipo, sensiblemente alejadas de los tradicionales ejercicios de presentación y sonorización de letras. En suma: permitir al niño realizar una tarea inteligente, interactuando con el material, con el maestro y con sus compañeros, todo lo cual configura una manera posible y provechosa de aprender a leer leyendo.

2. Proceso de adquisición de la lecto-escritura.

En el marco de la teoría Psicogenética y la Psicolingüística contemporánea, Ferreiro y Teberosky inician sus investigaciones sobre el proceso de construcción infantil del sistema de escritura, bajo el supuesto de que los niños, antes de leer y escribir convencionalmente, crean hipótesis originales acerca de este sistema de representación.

Como cualquier proceso de construcción cognitiva, este proceso se caracteriza por estructuraciones y sucesivas reestructuraciones, generadas por los desequilibrios originados en las contradicciones entre distintos esquemas involucrados en un mismo momento del proceso o entre los esquemas y la realidad. Al hablar del proceso psicogenético se deja claro que no se trata solamente de una serie sucesiva de conductas distintas sino que se trata de explicar cuáles son los logros cognitivos del niño en cada momento del proceso y cómo se transforman y reorganizan en conceptualizaciones cada vez más objetivas; que es lo que ya está presente en un modo de comprensión que hace posible se genere el siguiente y cuál es la relación de continuidad entre una conceptualización y la siguiente sin determinismo ni reduccionismo.

En lo referente a la evolución de la escritura, Ferreiro (1986) interpreta que el proceso de conceptualización de la escritura se caracteriza por la construcción de sucesivas formas de diferenciación tanto de los aspectos cuantitativos como cualitativos (cantidad y calidad de marcas empleadas, respectivamente) donde es posible distinguir tres grandes períodos:

- Diferenciación del sistema de representación de la escritura de otros sistemas de representación.
- Lograr diferenciaciones en el seno del sistema de escritura.
- Diferenciar las escrituras relacionándolas con la pauta sonora del habla.

Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El reto que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores.

Para concretar el propósito de formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita, es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura. Lerner (2001), en su investigación: Didáctica sobre la lectura y escritura, afirma:

Es necesario hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos...

Sin embargo, en la escuela no resulta natural esta necesidad, pues la función de la institución escolar es comunicar saberes y quehaceres culturales a las nuevas generaciones, la lectura y escritura existen en ésta para ser enseñadas y

aprendidas. Como están en primer plano los propósitos didácticos, que son mediatos desde el punto de vista de los alumnos porque, están vinculados a los conocimientos que ellos necesitan aprender para utilizarlos en su vida futura, los propósitos comunicativos –tales como escribir para establecer o mantener el contacto con alguien distante, o leer para conocer otro mundo posible y pensar sobre el propio desde una nueva perspectiva- suelen ser relegados o hasta excluidos de su ámbito.

La lectura y escritura son parte de una gran cantidad de actividades cotidianas: se lee para entretener, saber más sobre los temas que interesan, organizar las actividades, tomar decisiones, resolver problemas, recordar, persuadir e influir en la conducta de otros. Se hace a través de un conjunto de tipos de texto y de discursos que se han ido definiendo a lo largo de la Historia. A través de los textos se satisface una multiplicidad de necesidades sociales y personales, públicas y privadas, mediatas e inmediatas.

3. Producción de Textos.

Aprender a redactar supone un proceso largo y de mucho esfuerzo. En general, los avances en la producción de textos escritos están relacionados muy significativamente con las actividades didácticas que los docentes proponen a los alumnos.

Tradicionalmente, en el aula se hacían pocas actividades de escritura con propósitos comunicativos. En este sentido se daba preferencia al dictado y a la copia, para luego centrarse en los aspectos ortográficos. Era igualmente frecuente que,

cuando se pedía una composición libre, ésta se dejara sin revisar, o bien se evaluara atendiendo la ortografía y la caligrafía de los alumnos. Sin duda, la ortografía y la representación son importantes, sin embargo, es conveniente resaltar otros aspectos del texto que son centrales:

- El proceso mismo de escritura.
- La coherencia y cohesión con que se aborda el tema del texto.
- La organización del texto a través de la puntuación, la selección de las diferentes oraciones, frases y palabras dentro del escrito y la puesta en página a través del establecimiento de párrafos.
- Secciones ordenadas de texto, paginación, ilustración uso de recuadros y otros recursos.
- Los aspectos formales del texto: el acomodo del contenido en la página, el empleo de recursos tipográficos e ilustraciones, la ortografía.

La finalidad de los textos escritos es que los alumnos puedan llegar a ser escritores competentes, que empleen la lengua escrita para satisfacer sus necesidades, transmitir por escrito un mensaje y lograr los efectos deseados en el lector de manera intencional.

3.1 Adecuación.

Las reglas de adecuación son simples. Primeramente cada lengua tiene sus propias reglas y condiciones y éstas no se utilizan del mismo modo en diferentes situaciones comunicativas. En

segundo lugar, cada situación requiere el uso de un registro particular que está determinado por el tema del que se habla o escribe.

La adecuación es la propiedad del texto que determina la variedad y el registro que hay que usar.

3.2 Coherencia.

La coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada. Van Dijk (1977 y 19978) ha propuesto la noción de macroescritura global de su significado para caracterizar estos dos aspectos. La macroestructura en un texto es la representación abstracta de la estructura global de su significado.

3.3 Cohesión.

Las diferentes frases que componen un texto se conectan entre si formando una densa red de relaciones. Los mecanismos que se utilizan para conectarlas se denominan formas de cohesión y pueden ser de distintos tipos: repeticiones o anáforas, relaciones semánticas entre palabras, enlaces o conectores...

La cohesión es la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión. Estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva asegurar la comprensión del significado global del texto.

3.4 Gramática.

En la construcción colectiva de un texto, los niños confrontan sus opiniones sobre el tipo de palabras que deberán utilizar para producir mensajes claros. Se necesita reflexionar sobre la concordancia de las palabras, en el género, número, persona y tiempo verbal utilizado.

Aunque la enseñanza de esta habilidad en niños de primaria en el segundo ciclo, implica un nivel elemental, aun así debe contar con ciertas reglas.

La Gramática es el estudio de las reglas y principios que regulan el uso de las lenguas y la organización de las palabras dentro de una oración.

La Gramática es parte del estudio general denominado Lingüística, el cual se divide en cuatro niveles:

- Nivel Fonético – Fonológico.
- Nivel Sintáctico – Morfológico.
- Nivel Léxico – Semántico.
- Nivel Pragmático.

3.5 Vocabulario.

Cuando se le dice al niño lo que debe hacer y como tiene que hacerlo, se está limitando sus capacidades. En la producción de textos el objetivo del profesor es que el alumno sea capaz de poner a prueba todos sus conocimientos y habilidades cognitivas para poder plasmar sus ideas y pensamientos a través de oraciones cortas. Tomando en cuenta el nivel lingüístico con el

que cuenta el niño y el vocabulario hasta entonces adquirido en su aprendizaje previo.

Un individuo que quiera aprender el código escrito, no necesita adquirir todos los conocimientos que se han mencionado anteriormente. Pues muchos de éstos ya los conoce porque, domina el código oral de la lengua. Sin embargo, tratándose de una lengua que es distinta a la suya, es necesario primeramente, llegar a conocer todos los códigos previos (oral, el que se escucha y el que se lee) para que pueda dominar el código escrito.

Es claro que aunque todos estos códigos se llegan a aprender, no se nace con éstos que provienen del exterior, es necesario estimular al niño acerca de lo que se quiere lograr, en este caso, se tendría que dotar al alumno del contexto adecuado.

Cassany (1989), realizó una investigación en varios niveles académicos, acerca de ¿por qué los alumnos no rendían a la hora de hacer algún escrito?, y obtuvo como resultado, que los niños que eran expuestos a la lectura tenían más habilidad para producir escritos que los que no leían, a pesar de que tenían cursos completos de Gramática, donde los ejercicios de repetición, cuestionarios, memorización y reescribir textos completos eran la prioridad, aún así no eran capaces de escribir un texto que tuviera las características necesarias para ser exitoso.

De ahí que se descubrió que la comprensión lectora es la herramienta principal para la buena producción de textos.

Krashen (1988) es conocido por sus estudios sobre enseñanza/aprendizaje de lenguas y, en concreto, por su teoría sobre la adquisición de segundas lenguas, denominada *Comprehensible input* (input comprensivo o entrada de información comprensiva). El autor sostiene que la forma en que se adquiere el código escrito es muy parecida a la forma en la que se adquiere una segunda lengua, por lo tanto, la teoría del input comprensivo puede ser válida para la adquisición del código escrito.

J. ALUMNOS DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

1. El niño de 8 años.

- Teorías cognitivas.

El estudio del desarrollo cognitivo representa un gran aporte a la educación, dado que permite conocer las capacidades y restricciones de los niños en cada edad; y por tanto, graduar la instrucción a las capacidades cognitivas del alumno, haciendo más efectivo el proceso de aprendizaje.

La Psicología cognitiva se preocupa por el estudio de los procesos del lenguaje, percepción, memoria, razonamiento y resolución de problemas. En este campo existen varios autores,

entre los que destaca Piaget (), quien afirma que los niños constituyen su mundo al interactuar con éste. Su investigación es de las más importantes en la Historia de la humanidad. Divide el desarrollo cognitivo en etapas caracterizadas por la posesión de estructuras lógicas cualitativamente diferentes.

Sin embargo, para otros autores su teoría no es del todo aplaudida, ya que ellos creen que las etapas del desarrollo se diferencian no cualitativamente sino por capacidades crecientes de pensamiento y memoria. Por ejemplo, Brunner, asegura que existen diferentes maneras de procesar y representar la información durante diferentes períodos de la vida del niño. Para este autor, el desarrollo intelectual se caracteriza por una creciente independencia de los estímulos externos, una creciente capacidad para comunicarse con otros y con el mundo, para atender a varios estímulos al mismo tiempo y para atender a exigencias múltiples.

Otros teóricos del procesamiento de la información describen el desarrollo cognitivo en términos de capacidades crecientes en procesos básicos tales como la memoria, la atención, el almacenamiento y la recuperación de la información.

A diferencia de lo anterior, Ausubel () propuso el término aprendizaje significativo para designar el proceso a través del cual la información nueva se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo. A la estructura de conocimiento previo que recibe los nuevos conocimientos, el

autor le asignó el nombre de concepto integrador. El aprendizaje significativo se produce por medio de los procesos llamados de asimilación y acomodación. En éstos, la estructura que recibe al nuevo conocimiento, como el nuevo conocimiento en sí, resultan alterados, dando origen a una nueva estructura de conocimiento. Así, la organización del contenido programático permite aumentar la probabilidad de que se produzca un aprendizaje significativo. Para ello, se debe comenzar por conceptos básicos que permitan integrar los conceptos que vendrán en forma posterior.

- Desarrollo cognitivo.

El desarrollo cognitivo se centra en los procesos de pensamiento y en la conducta que reflejan estos procesos. Es la base de una de las cinco perspectivas del desarrollo humano aceptadas mayormente. El desarrollo cognitivo es el producto de los esfuerzos del niño por comprender y actuar en su mundo (Piaget, 1980). Se inicia con una capacidad innata de adaptación al ambiente. Consta de una serie de etapas que representan los patrones universales del desarrollo. En cada etapa la mente del niño desarrolla una nueva forma de operar. Este desarrollo gradual sucede por medio de tres principios interrelacionados: organización, adaptación y equilibrio.

- Factores del proceso cognitivo.

Piaget describe dos procesos utilizados por el individuo en su intento de adaptarse: la asimilación y alojamiento. Ambos

procesos se utilizan a lo largo de la vida, de este modo, la persona cada vez más se adapta al medio ambiente en una forma más compleja.

La asimilación es el proceso de transformación que utiliza el medio ambiente a fin de que pueda ser colocado en las estructuras cognitivas preexistentes. El alojamiento es el proceso de cambio de las estructuras cognitivas con el fin de aceptar algo del medio ambiente. Ambos procesos se utilizan de manera simultánea y alternativamente durante toda la vida.

Piaget identificó cuatro etapas en el desarrollo cognitivo:

- Etapa sensoriomotora (infancia). En este período, la inteligencia se demuestra a través de la actividad motora sin el uso de símbolos. El conocimiento del mundo es limitada (pero en desarrollo), tiene sus bases en la interacción física y experiencias.
- Etapa pre-fase operativa (niños en edad preescolar). En este período, la inteligencia se demuestra a través de la utilización de símbolos, el uso del lenguaje madura, y la memoria y la imaginación comienzan a tomar partido en el pensamiento del niño.
- Etapa de las operacionales concretas (primaria y la adolescencia temprana). En esta etapa (caracterizado por tipos de conservación: número, duración, líquido, masa, peso, superficie, volumen), la inteligencia se

manifiesta a través de la lógica y sistemática manipulación de símbolos relacionados con objetos concretos. Se desarrolla el pensamiento operacional (acciones mentales que son reversibles) y el pensamiento egocéntrico disminuye.

- Etapa formal fase operativa (adolescencia y edad adulta). En esta etapa, la inteligencia se demuestra a través de la lógica utilización de símbolos relacionados con conceptos abstractos. En el período hay un retorno al pensamiento egocéntrico.

- El pensamiento.

Reiterando en parte lo dicho al principio se desprende que el pensamiento de dos sujetos sobre una misma realidad difiere por:

- el sistema organizativo del pensamiento de cada uno ellos
- por el contexto situacional en que cada uno se encuentre.

- Modelos organizadores.

Ante una situación dada, la actividad cognitiva de un sujeto hace una selección de aquellos aspectos del objeto de conocimiento que por diversas razones le resulten interesantes, al internalizarlos, la referencia a otros conocimientos con los que no

necesariamente tenga una relación directa, pero si para él toman coherencia en el conjunto total de su sistema de conocimientos entonces, puede que para él logren algún significado.

Por ejemplo, si alguien habla en un idioma que se desconoce no se entenderá su mensaje, pero si al lado hay una silla y con un gesto el interlocutor repite sus palabras señalándola se entenderá que invita a sentarse. Esto significa que un objeto (el habla) parcializado, puede carecer de significado, pero que si a éste se le suma otro objeto (el gesto), en el contexto total adquiere un significado, por estar relacionado además con conocimientos anteriores (situaciones anteriores similares). En la medida que se suman "módulos" al conocimiento se va incrementando la coherencia.

El estudio de las estrategias utilizadas por el pensamiento para nutrirse y recrear nuevos conocimientos, lleva a una comprensión más exacta del desenvolvimiento del mismo.

CAPÍTULO III

LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

A. DESCRIPCIÓN

El propósito último de la educación básica en México es el brindar a los alumnos una educación que los haga capaces de enfrentar la vida a través del desarrollo de competencias específicas. Dichas competencias están organizadas en los distintos niveles educativos de la siguiente manera: para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad.

La presente intervención pedagógica busca desarrollar las competencias lectoras y escritoras de los alumnos, tomando como punto de referencia fundamental el conjunto de prácticas de lectura y escritura que se efectúan en diferentes situaciones sociales, además, tiene relación con las competencias para la vida, en particular con las competencias para el manejo de la información y para la convivencia, puesto que con éstas se busca desarrollar en el niño la capacidad de sistematizar, analizar, sintetizar y utilizar información, así como también el relacionarse con sus compañeros, ser capaz de trabajar en equipo y la más importante, comunicarse con eficacia, a través del lenguaje escrito.

Por esto, la presente intervención se orienta a que los alumnos adquieran capacidades cognitivas y sociales que los ayuden a comunicarse dentro de cualquier situación, utilizando primordialmente el lenguaje escrito, así como al desarrollo de las competencias escritoras como instrumento esencial.

El Programa Estatal de Inglés *Start* ha contribuido para que todos los niños de primarias públicas del estado de Aguascalientes tengan acceso al idioma y así logren competir en una de las áreas más importantes en la actualidad, no solo en el estado o en el país, sino en el mundo entero.

En la enseñanza de una segunda lengua, se le da prioridad al desarrollo de las cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Aunque el objeto de este trabajo es contribuir en el desarrollo de la habilidad de la escritura como instrumento de comunicación, no es posible dejar de lado las otras tres, pues van unidas entre sí.

Así pues, la intervención pedagógica tiene como propósito fundamental favorecer el uso del lenguaje adicional escrito (Inglés) como medio de comunicación en los alumnos de tercer grado, grupo "A", de la Escuela Primaria *Otto Granados Roldán*, turno vespertino, clave 01DPRO066E, ubicada en la colonia Solidaridad, del municipio de Rincón de Romos, Aguascalientes, a través de actividades que permitan el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje.

Está fundamentada en los siguientes aspectos:

- El enfoque comunicativo de la enseñanza de una segunda lengua.
- Los aspectos relevantes de la Reforma Integral de la Educación Básica 2009.
- Las investigaciones de Cassany () sobre la escritura en los niños.

- La teoría sobre la adquisición de una segunda lengua de Krashen ().
- Las etapas del desarrollo cognitivo que define Piaget ().
- El aprendizaje por descubrimiento que define Bruner ().
- El aprendizaje significativo de Ausubel ().

La intervención pedagógica comprenderá 10 sesiones, los miércoles, jueves y viernes, cada una de 50 minutos, distribuidas del 17 de marzo al 17 de abril de 2009, organizadas en cuatro fases, de las cuales tres comprenderán tres sesiones cada una y la final solo una sesión. Las fases se han organizado por temas a trabajar por los alumnos, según se muestra en la siguiente tabla:



Además de una sesión para la evaluación diagnóstica y una para la evaluación final.

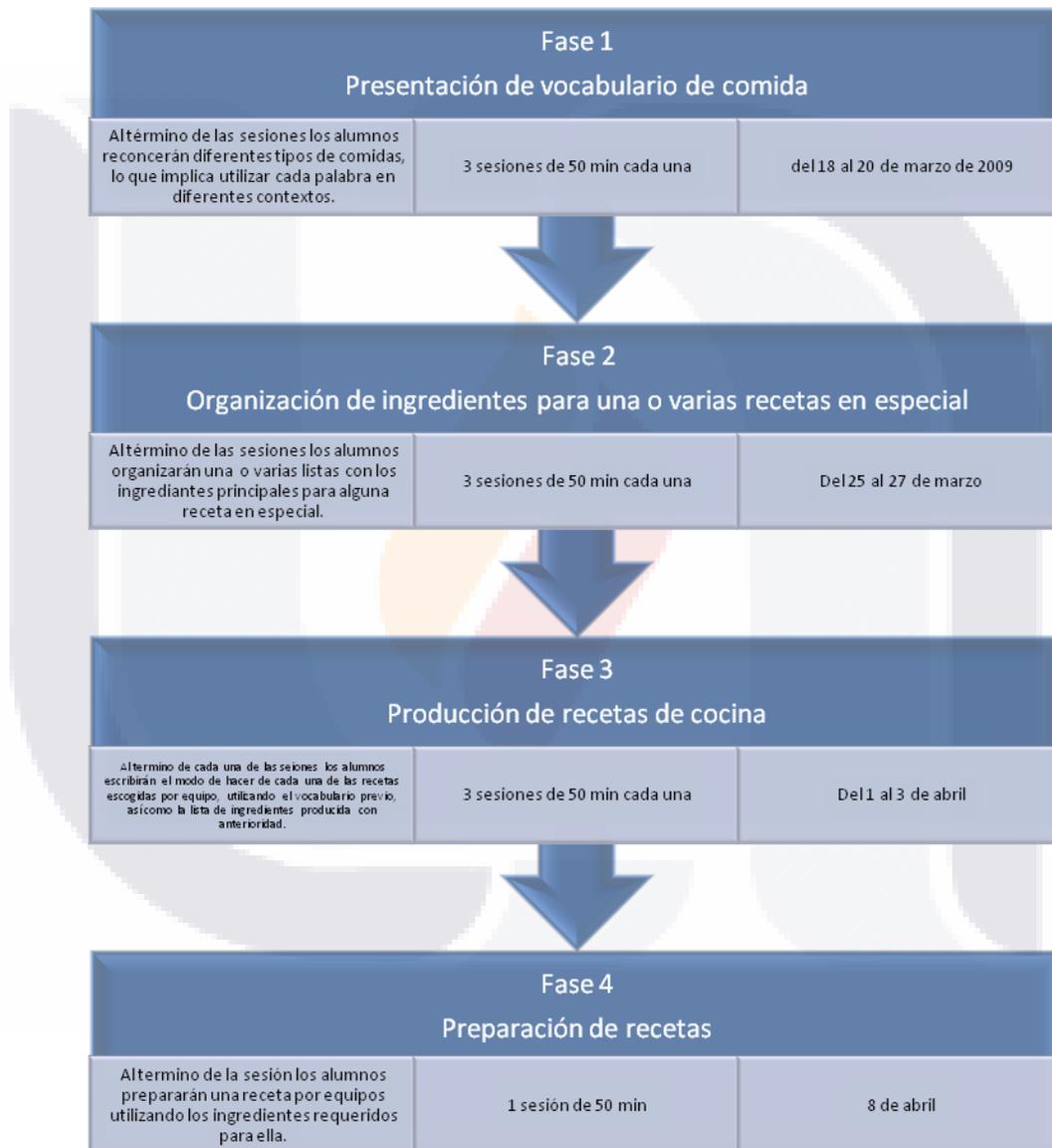
Es de vital importancia señalar que en esta intervención se contará con el apoyo de los libros de texto *New Parade 2* y el libro de trabajo que el Instituto de Educación de Aguascalientes en colaboración con el Programa Estatal de Inglés en Primaria Start han diseñado para los niños.

El lugar donde se desarrollará la intervención pedagógica será en el salón de clases de tercero “A” de la escuela primaria Otto Granados Roldán turno vespertino.



B. PLANEACIÓN

1. Fases, ejes, objetivos particulares, sesiones y tiempo de duración.



2. Planes de las sesiones de intervención.

Sesión de Evaluación diagnóstica.

Fase 1

Sesión 1

EJE: Presentación de vocabulario de comida.

NOMBRE DE LA SESIÓN: Mi comida favorita.

PROPÓSITO: Durante la sesión los alumnos nombrarán comidas y bebidas, expresarán gustos y disgustos y utilizarán una canción como instrumento de comunicación.

Fecha: 25 de marzo

Hora: De 4:30 a 5:20

| | | | |
|---|-------------------|--|---|
| Vocabulario: apple, banana, bread, carrot, cookie, hamburger, hot dog, tomato, orange juice. | | | Material |
| 15 min | Inicio | <p>Introducción</p> <ul style="list-style-type: none"> * Se presentará a los alumnos una serie de imágenes que contengan el vocabulario de la clase con su nombre correspondiente. * Los alumnos escucharán el nombre de cada una de las imágenes y lo repetirán al mismo tiempo que el maestro. * Se colocarán las imágenes en el pizarrón para que los alumnos las puedan ver. | <ul style="list-style-type: none"> * Imágenes * Pizarrón * Gis |
| 25 min | Desarrollo | <ul style="list-style-type: none"> * El maestro preguntará a los niños de manera individual que es lo que más les gusta comer. * Los alumnos escribirán la oración en su cuaderno. * Se observará el poster de la unidad y se pedirá a los alumnos que identifiquen el vocabulario de la canción "I like bananas". | <ul style="list-style-type: none"> * Student's book pág. 62. * Poster * CD 2 #13 * Tarjetas * Revistas * Cuaderno * Resistol |

| | | | |
|--|---------------|--|------------|
| | | <p>Student's book pág. 62 actividad 1.</p> <p>* El maestro repartirá pequeñas tarjetas con la comida correspondiente y pedirá a los alumnos que se levanten cada vez que escuchen el nombre de la comida que tengan.</p> <p>* Luego, los alumnos cantarán la canción, pero esta vez sin las tarjetas.</p> <p>* Los alumnos recortarán de revistas su comida favorita y los pegarán en su cuaderno escribiendo el nombre de cada una.</p> | * Tijeras |
| 10 min | Cierre | <p>* Se preguntará a los alumnos cual es lo que más les gusta de todas las comidas vistas en clase.</p> <p>* Se dividirá el grupo en dos partes para jugar un memorama en el pizarrón utilizando los dibujos vistos en clase.</p> | * Imágenes |
| <p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pronunciación. • Correspondencia de imágenes. • Expresión de gustos y disgustos. • Participación grupal e individual. | | | |
| <p>Observaciones:</p> | | | |

Anexo 5

Sesión 2

EJE: Presentación de vocabulario de comida.

NOMBRE DE LA SESIÓN: ¿Qué traje de lonche?

PROPÓSITO: Durante la sesión los alumnos expresarán lo que ellos y otras personas traen para comer por medio de diferentes actividades sociales, que les permitan utilizar el lenguaje como medio de comunicación.

Fecha: 26 de marzo

Hora: De 4:30 a 5:20

| | | | |
|---|-------------------|---|---|
| Vocabulario: eggs, pizza, grapes, pineapple, orange, sandwich, lettuce, food, jam. | | | Material |
| 15 min | Inicio | <p>Introducción</p> <ul style="list-style-type: none"> * Los alumnos escucharán una grabación de unos niños que están en un restaurant e identificarán la comida. * Los alumnos identificarán las comidas y utilizarán imágenes. | <ul style="list-style-type: none"> * Imágenes * Pizarrón * Gis * CD 2#16 |
| 30 min | Desarrollo | <ul style="list-style-type: none"> * El maestro colocará en el pizarrón una pequeña historia, en grupo se leerá y se discutirá en forma general. * Se harán preguntas específicas sobre el contenido de la historia haciendo hincapié en lo que cada uno de los personajes trae de comer. * Los alumnos pasarán al frente a escribir en el pizarrón. * Se dividirá al grupo en equipos de 5 personas, un alumno de cada equipo pasará al frente y escogerá una de las comidas que estarán en la mesa. * Cada equipo tendrá que decir lo que cada niño trae de lunch. * Se escribirán en un cartel las oraciones de cada equipo para | <ul style="list-style-type: none"> * Student's book pág. 62. * Poster * CD 2 #14 * Cartel |

| | | | |
|--------------|---------------|--|---------------------------|
| | | <p>luego revisarlas y corregirlas en grupo.</p> <p>* Se pedirá a los alumnos realizar la actividad del Student's book pág. 62 actividad 2, "listen, read and number". Tendrán que escuchar y leer las oraciones y numerar los dibujos de acuerdo a su orden.</p> | |
| 5 min | Cierre | <p>* Se contestará el libro de trabajo en la pág. 91 unir la palabra con el dibujo correspondiente.</p> | <p>* Workbook pág. 91</p> |

Evaluación:

- Expresar gustos y disgustos.
- Comprensión auditiva con preguntas.
- Comprensión del texto leído.
- Construcción de oraciones pertinentes a los objetivos de la clase.
- Participación grupal e individual.

Observaciones:

Anexo 5 y 6

Sesión 3

EJE: Presentación de vocabulario de comida.

NOMBRE DE LA SESIÓN: ¿Qué voy a ordenar?

PROPÓSITO: Durante la sesión los alumnos utilizarán el lenguaje oral para ofrecer y ordenar comida utilizando expresiones educadas. De la misma manera, identificarán lo que otros desean comer, poniendo a prueba sus habilidades auditivas.

Fecha: 1 de abril

Hora: De 3:10 a 4:00

| | | | |
|--|-------------------|--|--|
| Vocabulario: cheese, chicken, fish, potato, pudding, rice, soup, juice, milk, water, salt, onion. | | | Material |
| 15 min | Inicio | <p>Introducción</p> <ul style="list-style-type: none"> * El maestro llevará una lonchera con alguna comida, se mostrará a los alumnos y se preguntará individualmente qué es lo que hay en la lonchera. * Se presentará a los alumnos una serie de imágenes que contengan el vocabulario de la clase con su nombre correspondiente. * Los alumnos escucharán el nombre de cada una de las imágenes y lo repetirán al mismo tiempo que el maestro. * Se colocarán las imágenes en el pizarrón para que los alumnos las puedan ver. | <ul style="list-style-type: none"> * Imágenes * Pizarrón * Gis *CD 2#16 |
| 25 min | Desarrollo | <ul style="list-style-type: none"> * El maestro colocará en el pizarrón un menú de un restaurant y pedirá a algunos niños expresen lo que les gustaría ordenar del menú. * Se dividirá al grupo en equipos de 3 personas, uno será el mesero y los otros dos los clientes. El mesero ofrecerá el menú de su restaurant (utilizando el que está en su student's book pág. 63) y | <ul style="list-style-type: none"> * Student's book pág. 63 * Menú * CD 2 #15 * Cartel |

| | | | |
|--|---------------|---|---------------------|
| | | <p>preguntará lo que ordenarán y lo escribirá en su cuaderno, luego los clientes tendrán que ordenar la comida que gusten.</p> <p>* Así, los niños tendrán que hacer un pequeño diálogo en su cuaderno acerca de la actividad que acaban de hacer.</p> <p>* Los alumnos escucharán un diálogo de unos niños en un restaurant.</p> <p>* Se harán preguntas sobre lo escuchado.</p> | |
| 10 min | Cierre | <p>* Se hará una representación grupal de un restaurant y se pedirá a los niños actúen y expresen lo que cada quien quiera comer y beber.</p> <p>* Se contestará el libro de trabajo en la pág. 102 completar el menú.</p> | * Workbook pág. 102 |
| <p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo. • Presentaciones al grupo. • Diálogo. • Participación grupal e individual. | | | |
| <p>Observaciones:</p> | | | |

Anexo 7

Fase 2

Sesión 1

EJE: Organización de ingredientes para una o varias recetas en especial.

NOMBRE DE LA SESIÓN: Me gustan las hamburguesas.

PROPÓSITO: Durante la sesión los alumnos expresarán gustos y disgustos de manera oral y escrita, desarrollando sus habilidades y destrezas dentro de un juego.

Fecha: 2 de abril

Hora: De 4:30 a 5:20

| | | | | | | |
|---|---|--|----------|----------------|---|---|
| Vocabulario: cheese, chicken, ice cream, potato, cookies, watermelon, strawberries, pineapple, fish. | | Material | | | | |
| 10 min | Inicio | <p>Introducción</p> <p>* Se cuestionará a los niños acerca de lo que comieron ese día o el día anterior haciendo una lista en el pizarrón.</p> <p>* Los alumnos observarán el menú del pizarrón y escogerán la comida que más les guste y la que no, haciendo una división en el pizarrón.</p> <table border="1"> <tr> <td>I like 😊</td> <td>I don't like 😞</td> </tr> <tr> <td>Bananas Apples Pizza Hamburger</td> <td>Carrots Onions Hot dogs Cheese</td> </tr> </table> <p>* El maestro dirá "I like bananas" y "I don't like carrots" haciendo énfasis en las caritas del pizarrón para que los niños identifiquen la relación entre las caritas y las comidas. Se escribirán las oraciones en el pizarrón.</p> | I like 😊 | I don't like 😞 | Bananas Apples Pizza Hamburger | Carrots Onions Hot dogs Cheese |
| I like 😊 | I don't like 😞 | | | | | |
| Bananas Apples Pizza Hamburger | Carrots Onions Hot dogs Cheese | | | | | |
| 30 min | Desarrollo | <p>* Se dividirá el grupo en dos partes,</p> <p>* Imágenes</p> | | | | |

| | | | |
|---|---------------|---|---|
| | | <p>se repartirá un paquete de imágenes para cada uno.</p> <p>* Un miembro de cada equipo tendrá el turno de preguntar al equipo contrario si le gusta o no la comida que muestre. El otro equipo tendrá que contestar, sino lo hace de forma correcta, el otro equipo tendrá la oportunidad de contestar y el punto se ganará.</p> <p>* Se registrará en el pizarrón los puntos ganados de cada equipo y al finalizar con las tarjetas se hará un conteo para ver quien ganó.</p> <p>* Cada alumno expresará de manera escrita lo que le gusta y lo que no en su cuaderno y hará el dibujo correspondiente a dicha comida.</p> <p>* Se juntarán en parejas y compartirán la información con sus compañeros de manera oral, enseñando sus dibujos.</p> | <p>de comida</p> <ul style="list-style-type: none"> * Pizarrón * Cuaderno * Lápiz * Colores |
| 10 min | Cierre | <p>* El maestro preguntará al azar lo que les gusta y no del vocabulario visto en clase.</p> <p>* Contestarán las páginas 100 y 101 de su libro de trabajo.</p> | <p>* Workbook pág. 100 y 101</p> |
| <p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión de gustos y disgustos. • Trabajo por equipos. • Juego. • Trabajo en parejas. • Participación grupal e individual. | | | |
| <p>Observaciones:</p> | | | |

Anexo 8

Sesión 2

EJE: Organización de ingredientes para una o varias recetas en especial.

NOMBRE DE LA SESIÓN: Mi comida favorita son los sándwiches.

PROPÓSITO: Durante la sesión los alumnos expresarán cuál es su comida favorita a través de actividades que pongan en juego sus habilidades memorísticas y de destreza, así como sus capacidades cognitivas.

Fecha: 3 de Abril

Hora: De 4:30 a 5:20

| | | | |
|--|-------------------|---|--|
| Vocabulario: hamburger, hot dog, bread, carrot, juice, water, sandwich, grapes. | | | Material |
| 15 min | Inicio | Introducción * El maestro presentará el vocabulario de la clase, a través de imágenes. * Los niños observarán un video y se harán preguntas sobre lo que observaron. | * Imágenes * New Parade Video * Pizarrón * Gis |
| 25 min | Desarrollo | * El maestro invitará a los niños a categorizar la comida por la que más les gusta y la que no. * El maestro preguntará a los niños cual es su comida favorita y se harán listas en el pizarrón con la información que los niños digan. * Se pondrán en el pizarrón diferentes comidas en foamy, y se preguntará a los niños cual de todas es su comida favorita. * Los niños recortaran la comida que está en student’s book pág. 105 y solo pegarán la que más les guste en la mesa que está en la pág. 64. * Los niños tendrán que escribir el nombre de cada una de las comidas que peguen en su libro. | * Comida en foamy * Pizarrón * Student’s book pág. 64 y 105 * Tijeras * Resistol |

| | | | |
|--|---------------|--|-------------------|
| 10 min | Cierre | <ul style="list-style-type: none"> * Se dividirá al grupo en 5 equipos. * A cada equipo se le darán una o dos de las comidas de foamy del pizarrón. * Un niño de cada equipo tendrá el turno de pretender que está comiendo una de las comidas de foamy sin que los demás vean de que se trata, entonces los demás equipos tendrán que adivinar de qué comida se trata. | * Comida en foamy |
| <p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del video. • Capacidad para enlistar las comidas según las categorías presentadas. • Trabajo por equipos. • Presentaciones al grupo en general. • Participación grupal e individual. | | | |
| <p>Observaciones:</p> | | | |

Anexo 9

Sesión 3

EJE: Organización de ingredientes para una o varias recetas en especial.

NOMBRE DE LA SESIÓN: ¿Qué necesito para preparar una ensalada?

PROPÓSITO: Durante la sesión, los alumnos elaborarán una lista de ingredientes para una comida en especial, tomando como referente recursos visuales y no visuales.

Fecha: 8 de abril

Hora: De 3:10 a 4:30

| | | | |
|---|-------------------|---|--|
| Vocabulario: lettuce, tuna, avocado, tomatoes, onion, cookies, chilly, carrot, potato, ketchup, sausage. | | | Material |
| 5 min | Inicio | <p>Introducción</p> <ul style="list-style-type: none"> * El maestro preguntará a los niños cuál es su comida favorita. * Los niños pasaran al pizarrón a escribir las comidas que recuerden tratando de escribirlas de manera correcta. * Se revisará que las palabras sean correctas. * El maestro introducirá el nuevo vocabulario a través de imágenes. * El maestro escribirá una o dos frases relativas al nuevo vocabulario para que los niños las escuchen y las escribirá en el pizarrón para que las visualicen. | <ul style="list-style-type: none"> * Imágenes * Pizarrón * Gis |
| 35 min | Desarrollo | <ul style="list-style-type: none"> * Se colocará un poster que contenga un dibujo de una ensalada y se cuestionará a los niños sobre lo que creen que es. * Los niños tendrán que sacar los ingredientes que necesitan para prepararla. * Se juntarán en parejas y sacaran una lista de ingredientes que necesiten para prepararla. | <ul style="list-style-type: none"> * Poster * Cuaderno * Pizarrón * Recetario * Colores |

| | | | |
|--|---------------|---|-------------------|
| | | <p>* Se hará una lista en el pizarrón de manera grupal con la participación de todas las parejas.</p> <p>* Los alumnos recortarán de una revista el platillo que más les guste.</p> <p>* Lo pegarán en una hoja de máquina y sacarán los ingredientes necesarios para la preparación de dicho alimento.</p> | |
| 10 min | Cierre | <p>* Se expondrán algunas de las recetas al grupo, mostrando el dibujo y diciendo los ingredientes que se necesitan para la preparación.</p> <p>* Se entregarán al maestro las recetas para su revisión.</p> | * Comida en foamy |
| <p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para expresar cual es su comida favorita. • Escritura de las palabras. • Lista de ingredientes por parejas. • Participación grupal e individual. • Presentaciones al grupo en general. • Recetas. | | | |
| <p>Observaciones:</p> | | | |

Fase 3

Sesión 1

EJE: Producción de recetas de cocina.

NOMBRE DE LA SESIÓN: Hoy preparamos...

PROPÓSITO: Durante la sesión, los alumnos identificarán los pasos que hay que seguir para la elaboración de alguna receta de cocina.

Fecha: 15 de abril

Hora: De 4:30 a 5:20

| | | | |
|---|-------------------|---|--|
| Vocabulario: first, then, finally, cut, cowl, wash, spread, mix. | | | Material |
| 15 min | Inicio | Introducción * El maestro presentará al grupo las recetas de cocina que se elaboraron la clase anterior. * Se repartirán las recetas a los niños. * Se preguntará a los alumnos si creen que les hacen falta uno o varios ingredientes y pedir que si este es el caso, los escriban en la receta. * El maestro presentará el vocabulario apoyándose de dibujos para su mejor comprensión. * Se presentará un video donde se esté preparando una comida y pedir a los alumnos identifiquen los pasos que necesitarán para la elaboración de dicha receta. * El maestro escribirá una o dos frases utilizadas en el video y las dirá al grupo para que los niños las identifiquen. | * Recetas de cocina * New Parade Video * Pizarrón * Gis |
| 25 min | Desarrollo | * El maestro contará a los alumnos una historia apoyándose de | * Historias * Colores |

| | | | |
|--|---------------|---|--|
| | | <p>imágenes que colocará en el pizarrón.</p> <p>* El maestro preguntará a los alumnos lo que entendieron de la historia.</p> <p>* Se repartirá a cada niño una historia parecida a la que se leyó y se hará la lectura individual y en voz baja.</p> <p>* Se pedirá a los alumnos que encierren los ingredientes que vean en la historia.</p> <p>* Se hará una lista de los ingredientes en su cuaderno.</p> <p>* Los alumnos identificarán los pasos que hay para la elaboración de la comida de la historia.</p> <p>* Se hará una plenaria donde se expongan las principales ideas de la historia.</p> <p>* Entre todos se hará en el pizarrón la lista y se escribirán los principales pasos a seguir para elaborar la comida.</p> | <p>* Cuaderno</p> <p>* Pizarrón</p> <p>* Gis</p> |
| 10 min | Cierre | <p>* Se juntarán en parejas y comentarán la historia y expresaran si les gusta o no el platillo que prepararon.</p> <p>* Se escogerán algunos alumnos para realizar un performance del cuento y lo actuaran al frente.</p> | <p>* Historias</p> |
| <p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de los pasos a seguir para hacer una receta. • Comprensión del video. • Identificación de palabras clave. • Trabajo por parejas. • Actuaciones al grupo. • Participación grupal e individual. | | | |
| <p>Observaciones:</p> | | | |

Sesión 2

EJE: Producción de recetas de cocina.

NOMBRE DE LA SESIÓN: Hoy quiero comer...

PROPÓSITO: Durante la sesión los alumnos expresarán lo que quieren comer o beber así como también categorizar comida contable y no contable.

Fecha: 16 de abril

Hora: De 4:30 a 5:20

| Vocabulario: apple, lettuce, eggs, rice, pizza, milk, soup, peas, corn. | | Material | | | | | | | | | | | | |
|--|-------------------|---|---|----|------|--------|-------|---------|-----------|-----|-------|--------|-----------|------|
| 15 min | Inicio | <p>Introducción</p> <ul style="list-style-type: none"> * Se presentará el vocabulario al grupo, con dibujos y colocándolos en el pizarrón. * Los alumnos visualizarán el nombre de cada uno. * Se jugará un gato para reforzar el aprendizaje del vocabulario. * El maestro colocará en el pizarrón un menú y dirá al grupo lo que le gustaría comer. * El maestro escribirá una o dos frases y los alumnos las observarán desde su lugar. | | | | | | | | | | | | |
| 25 min | Desarrollo | <ul style="list-style-type: none"> * El maestro preguntará a los niños de manera individual que quieren comer. * Se dividirá el pizarrón en tres partes, luego se escribirá en cada columna los artículos a manera de categorizar la comida. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>a</th> <th>an</th> <th>some</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>banana</td> <td>apple</td> <td>lettuce</td> </tr> <tr> <td>hamburger</td> <td>egg</td> <td>pizza</td> </tr> <tr> <td>carrot</td> <td>Ice cream</td> <td>milk</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> * Se preguntará a los niños cuál comida creen que se puede contar y cuál no. | a | an | some | banana | apple | lettuce | hamburger | egg | pizza | carrot | Ice cream | milk |
| a | an | some | | | | | | | | | | | | |
| banana | apple | lettuce | | | | | | | | | | | | |
| hamburger | egg | pizza | | | | | | | | | | | | |
| carrot | Ice cream | milk | | | | | | | | | | | | |

| | | | |
|---|---------------|--|--------------------|
| | | <p>* Después se analizará el porque se colocaron en ese espacio ya estando en el cuadro se sacarán conclusiones grupales.</p> <p>* Se abrirá el student's book en la pág. 65 y el maestro preguntará que comidas se ven ahí.</p> <p>* Se pedirá a los alumnos que contesten la actividad utilizando el vocabulario que Molly, la mascota del libro les menciona en su tabla.</p> <p>* Los alumnos realizarán la actividad 8, tendrán que leer las preguntas y contestar con su propia información.</p> | |
| 10 min | Cierre | <p>* El maestro utilizará imágenes para preguntar a los niños que es lo que quieren comer, primero será de manera grupal y luego se preguntará a dos o tres alumnos.</p> <p>* Contestarán la pág. 92 del libro de trabajo. Leer la pregunta y encerrar la respuesta correcta según el dibujo que se muestra.</p> | * Workbook pág. 92 |
| <p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación grupal e individual. • Expresión de gustos y disgustos. • Comprensión de la comida contable y no contable. • Categorización de comida. | | | |
| <p>Observaciones:</p> | | | |

Anexo 10 y 11

Sesión 3

EJE: Producción de recetas de cocina.

NOMBRE DE LA SESIÓN: Mi receta de cocina.

PROPÓSITO: Durante la sesión los alumnos organizarán los ingredientes de una comida y escribirán el procedimiento de preparación de manera individual.

Fecha: 6 de mayo

Hora: De 3:10 a 4:00

| | | | |
|--|-------------------|--|--|
| Vocabulario: bread, carrot, cheese, chicken, lettuce, tomatoes, eggs, corn. | | | Material |
| 15 min | Inicio | <p>Introducción</p> <ul style="list-style-type: none"> * El maestro presentará el vocabulario de la clase mediante una serie de imágenes. * Se repartirá un bingo para cada alumno. * Los alumnos escucharán cada una de las comidas nombradas por el maestro y si se encuentra en su bingo la marcarán. * El alumno que marque todas las comidas primero es el ganador. * Se colocará un menú en el pizarrón. * El maestro dirá a los alumnos lo que quiere comer y beber y escribirá las oraciones en el pizarrón. * El maestro preguntará de manera individual qué es lo que quieren comer y beber. | <ul style="list-style-type: none"> * Recetas de cocina * New Parade Video * Pizarrón * Gis |
| 25 min | Desarrollo | <ul style="list-style-type: none"> * Se pedirá a los niños que abran su libro en la pág. 66. * Escucharán una conversación y numerarán la comida que escuchen en orden. * Se repartirán las recetas elaboradas las clases pasadas a | <ul style="list-style-type: none"> * Pizarrón * Student's book pág. 66 |

| | | | |
|---|---------------|---|--------------------|
| | | <p>cada uno de los niños.</p> <p>* Se escribirá el procedimiento de elaboración de la receta de cocina.</p> <p>* El maestro monitoreará el trabajo de cada equipo y al finalizar la actividad se revisará que no les falte nada.</p> | |
| 10 min | Cierre | <p>* Se intercambiarán las recetas y se leerán.</p> <p>* Los niños verificarán si no les faltan ingredientes y si algún paso de elaboración no está claro. Se entregarán otra vez al maestro las recetas de cada uno.</p> <p>* Los niños contestarán la pág. 97 de su libro de trabajo.</p> <p>* Se pedirá a los alumnos traer un ingrediente especial para una receta.</p> | * Workbook pág. 92 |
| <p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación grupal e individual. • Comprensión auditiva. • Recetas de cocina. • Comprensión lectora. | | | |
| <p>Observaciones:</p> | | | |

Anexo 11 y 12

Fase 4

Sesión 1

EJE: Preparación de alimentos.

NOMBRE DE LA SESIÓN: Mi receta de cocina.

PROPÓSITO: Durante la sesión los alumnos prepararán un platillo siguiendo los pasos en la receta elaborada por ellos.

Fecha: 7 de mayo

Hora: De 3:10 a 4:00

| | | | |
|--|-------------------|---|--|
| Vocabulario: salad, cookies, lettuce, tomatoes, onions, avocado, mix, cut, wash, spread, bowl, spoon. | | | Material |
| 15 min | Inicio | Introducción * Se colocarán en el pizarrón una serie de imágenes que contengan los pasos para elaborar una ensalada. * Se preguntará que se necesita para la elaboración de la ensalada. * Se hará una lista de manera grupal de los ingredientes. * Debajo de cada imagen se escribirá el procedimiento que se está llevando a cabo. Para esto algunos niños pasaran al pizarrón a escribirlos. | * Dibujos * Pizarrón * Gis |
| 25 min | Desarrollo | * Se pedirá a los alumnos escriban en su recetario los pasos para la elaboración de la ensalada. El maestro pedirá a los alumnos que saquen los ingredientes encargados para la elaboración del platillo. * Cada alumno nombrará el ingrediente que le tocó traer. * Se juntarán en equipos de cinco personas y comenzarán por | * Atún * Lechuga * Jitomate * Cebolla * Aguacate * Galletas * Recipiente * Tabla y cuchillo |

| | | | |
|---|---------------|--|--|
| | | acomodar los ingredientes para luego entre todos leer su recetario y comenzar a preparar la ensalada. * Cada equipo tendrá una persona responsable de que todo se haga según la receta correspondiente. No se pueden saltar pasos ni omitirlos. | |
| 10 min | Cierre | * Cada equipo presentará al grupo el producto final. * Todos disfrutarán del platillo. | * Ensalada * Platos * Tenedores * Servilletas |
| Evaluación: | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora. • Preparación de la receta de cocina. • Participación grupal e individual. | | | |
| Observaciones: | | | |
| | | | |

Sesión de evaluación final.

C. APLICACIÓN

La aplicación de esta intervención pedagógica se realizó durante los meses de marzo, abril y mayo de 2009. La aplicación se llevó a cabo en cuatro fases de las cuales las tres primeras contenían tres sesiones y la última solo una. Cada una de las etapas planeadas se realizaron en tiempo y forma. Sin embargo, varias suspensiones tuvieron lugar en el desarrollo de la misma por lo que en algunas sesiones se tuvo que recordar a los alumnos sobre las actividades realizadas anteriormente para que no se cortaran las fases y sesiones.

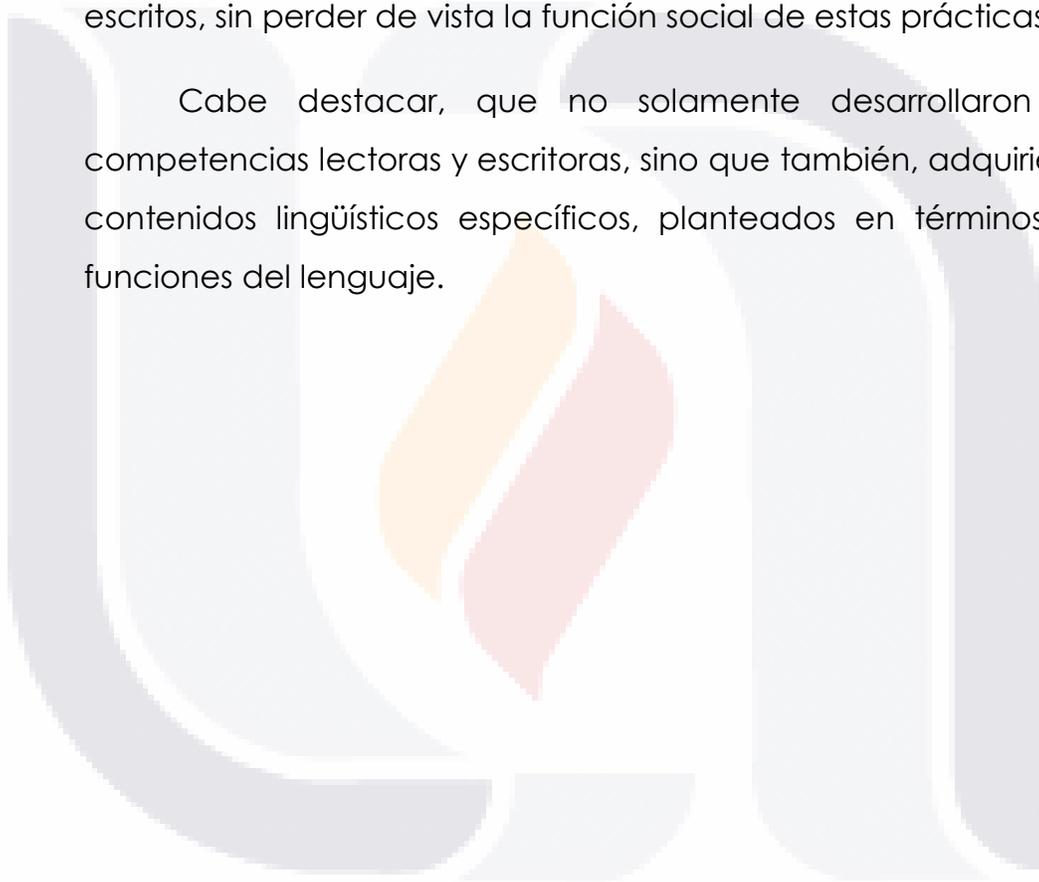
Cuando se planearon las actividades, no se verificó si la escuela contaba con los recursos suficientes para llevar a cabo la intervención, por lo cual, se tuvieron que modificar algunas fases. En el caso de las sesiones que contenían actividades con video, se replantearon, pues la escuela no contaba con este recurso. Además, en una ocasión no se pudo entrar al aula y se tuvo que ocupar el salón de cómputo, lo cual hizo un poco difícil la aplicación de las actividades.

En cuanto a los alumnos, su participación fue muy buena, la mayoría lucía confiados y no tenían miedo a participar en clase, debido a que se encontraba un buen clima de respeto y confianza dentro del salón de clases. Otro aspecto positivo dentro de la aplicación fue el hecho de que los alumnos se ayudaban entre sí, de esta manera, hubo un buen trabajo colaborativo e individual.

Además, se logró observar los procesos de lectura y escritura realizados por los alumnos, los cuales eran mediados por prácticas culturales y por la constante participación de los sujetos.

De esta manera, los alumnos interactuaron con otros a través de la producción e interpretación de textos orales y escritos, sin perder de vista la función social de estas prácticas.

Cabe destacar, que no solamente desarrollaron sus competencias lectoras y escritoras, sino que también, adquirieron contenidos lingüísticos específicos, planteados en términos de funciones del lenguaje.



D. EVALUACIÓN

1. Resultados y hallazgos.

a. Evaluación diagnóstica.

Antes de aplicar la intervención pedagógica, los alumnos ya contaban con algunas habilidades específicas. No se partió de cero, el grupo con el que se trabajó tenía un buen desempeño académico durante el año. Además, tenían un buen desarrollo de las cuatro habilidades, comprendían lo que les decían, utilizaban algunas funciones básicas del lenguaje, contaban con una aceptable comprensión lectora y en el caso del lenguaje escrito, habían adquirido ciertas nociones del sistema de escritura desde su iniciación al aprendizaje de una lengua adicional.

Para verificar estos aspectos, se organizó una sesión diagnóstica, en la que se puso a prueba sus competencias orales, auditivas, lectoras y escritoras. Los alumnos tenían que escribir un cuento utilizando todas sus capacidades cognitivas y sociales. El grupo entero entregó sus producciones, las cuales dejaron ver, que algunos de ellos todavía no consolidaban el sistema de escritura, además les faltaba vocabulario y algunas fallas de Gramática se vieron reflejadas en sus producciones (Anexo 13).

b. Evaluación formativa.**Fase 1**

Eje: presentación de vocabulario de comida.

Sesión 1: Mi comida favorita.

Propósito: Durante la sesión los alumnos nombrarán comidas y bebidas, expresarán gustos y disgustos y utilizarán una canción como instrumento de comunicación.

Cuando comenzó la clase, los alumnos se encontraban atentos a las indicaciones de la maestra. Como era inicio de unidad, los niños ya sabían que algo nuevo iban a aprender. La maestra presentó una serie de imágenes donde se mostró el lenguaje que se utilizaría en la clase. Los alumnos escuchaban y observaban al mismo tiempo cada una de las imágenes y repetían el nombre junto con la maestra.

Una vez que se presentaron todas las imágenes, la maestra preguntó a los alumnos cual de todas las comidas les gustaría comer. Muchos de ellos levantaban la mano para participar y contestar lo que les habían preguntado. Luego, la maestra preguntó a algunos de ellos y contestaron según lo que cada quien deseaba comer en ese momento. Como no había tiempo suficiente para que todos los alumnos participaran, la maestra les pidió que lo escribieran en su cuaderno. Al terminar los alumnos levantaron la mano para indicarle a la maestra que ya habían terminado y que podía pasar a revisar el trabajo.

La maestra pasó por las filas verificando que los alumnos trabajaran en su oración. Cuando los alumnos terminaron revisaba e indicaba si algunas de esas oraciones estaban mal escritas. Les preguntó a los niños y les pidió que leyeran en voz alta lo que habían escrito para que se dieran cuenta de su error.

Los alumnos observaron en el pizarrón un póster donde identificaron el vocabulario que la maestra les presentó al inicio de la clase. La maestra señaló los dibujos y los alumnos dijeron su nombre en voz alta de manera grupal. Después se les pidió que sacaran su libro de texto en la Pág. 62 e indicó que leyeran el texto que venía en la página. Mientras la maestra leyó en voz alta, los alumnos lo hicieron en silencio. Después de haber leído una vez el texto, la maestra comenzó a darle ritmo y tonada, haciéndoles ver a los niños que se trataba de una canción. Los niños entusiasmados siguieron la tonada de la canción y cuando la maestra terminó, les indicó que en seguida iban a escuchar la canción en la grabadora.

La maestra repartió a algunos alumnos unas tarjetas con el vocabulario de la clase y les pidió que cada vez que escucharan en la canción la comida que tenían, se pusieran de pie. Los alumnos realizaron la actividad y estuvieron risueños al cantar la canción.

Se cantó la canción tres veces con el CD y la mayoría de los alumnos cantaron y pronunciaron de manera correcta, mientras la docente se acercó a los alumnos que no lo hacían tan bien, *Vanessa, Alan, Octavio, Diana, Victor y Elihú*, para ayudarles con la pronunciación. Cabe mencionar que a los dos

últimos alumnos, se les dificultó mucho pronunciar o participar en clase, no tenían suficiente confianza en ellos y no se involucraron en las actividades de la clase.

La maestra proporcionó revistas por equipos y les pidió que recortaran su comida favorita y la pegaran en un papel Bond, escribiendo debajo de cada una el nombre correspondiente. Los niños trabajaron fuera del aula, la maestra monitoreó los equipos de cerca y ayudó a algunos que no encontraban lo que buscaban en las revistas y en la escritura de las palabras.

Para cerrar la clase, la maestra pidió a los alumnos que expusieran sus trabajos al grupo.

De esta manera, la docente se dio cuenta de la aceptable pronunciación de las palabras de los niños, así como del buen uso de la memoria para retener las imágenes y saber hacerlas corresponder con sus nombres. Con las guías de observación, la docente concluyó que los alumnos participaron activamente durante la clase.

Sesión 2: ¿Qué traje de lonche?

Propósito: Durante la sesión los alumnos expresarán lo que ellos y otras personas traen para comer por medio de diferentes actividades sociales, que les permitan utilizar el lenguaje como medio de comunicación.

Al iniciar la clase, la maestra pidió a los alumnos que escucharan atentos una grabación. Mientras los alumnos lo hacían, la maestra en silencio monitoreó a los niños y al pasar por las filas indicó con el dedo a los niños que pusieran atención. Luego de haber escuchado la grabación, la maestra preguntó de qué se trataba, los niños más participativos levantaron la mano y contestaron a la maestra, mientras los demás escucharon lo que sus compañeros dijeron.

La maestra pidió a los alumnos que escucharan de nuevo la grabación, pero que esta vez, identificaran lo que cada niño había ordenado para comer. Cuando la grabación comenzó, los niños se encontraban en silencio. *Fernando*, preguntó a la maestra: *¿puedo sacar mi libreta para escribir?*, la maestra contestó que sí, y sugirió a los demás alumnos hacer lo mismo que *Fernando*, hacer anotaciones de lo que fueran escuchando en la grabación.

Una vez que la grabación terminó, la maestra pidió a los alumnos le dijeran lo que habían ordenado cada uno de los participantes en el diálogo. Mientras los niños le dijeron, la maestra anotó los nombres en el pizarrón.

La maestra colocó en el pizarrón una pequeña historia y pidió a los alumnos la leyeran en silencio. Cuando la maestra se percató de que ya habían terminado, comenzó a leer en voz alta y los alumnos la siguieron. La maestra pidió a los alumnos que identificaran las comidas sugeridas en la historia, y los alumnos rápidamente lo hicieron. Como ya estaban familiarizados con las palabras y su escritura, no se les dificultó hacerlo. En seguida, la maestra pidió a algunos alumnos pasaran a subrayar estas palabras.

La maestra dividió al grupo en equipos de cinco personas, tratando de que quedaran organizados con sus compañeros más cercanos para evitar perder tiempo en acomodarse. Rápidamente, los niños comenzaron a mover bancas y después de un rato, los equipos ya estaban organizados. Mientras tanto, la maestra acomodó en su escritorio unas imágenes para llevar a cabo la siguiente actividad. La maestra pidió que un integrante de cada equipo pasara al frente a escoger una de las comidas que estaban en el escritorio, que la observaran y que preguntaran a su equipo de que comida se trataba. El equipo que lo hiciera primero era el que ganaba el punto.

Los primeros en pasar fueron *Erika* del equipo 1, *Yessica* del equipo 2, *Brayan* del equipo 3, *Isaac* del equipo 4, *David* del equipo 5 y *Jairo* del equipo 6. Cada uno tomó una comida del escritorio sin saber cual era pues estaban volteadas hacia abajo. Después, cada uno se acercó a su equipo para que trataran de adivinar qué comida traían, como no podían hablar más que a señas, se divirtieron mucho al ver que sus compañeros hacían

muecas y ademanes para hacerse entender. El primer equipo en adivinar fue el de Isaac luego la maestra les pidió que formaran una oración utilizando la palabra. El equipo luego de pensar por unos instantes contestó: *I have pizza*, y la maestra les otorgó el punto. De esta manera siguió la actividad hasta que ya habían adivinado todas las palabras del escritorio.

La maestra pidió a los alumnos que registraran las oraciones que habían dicho, tratando de utilizar por lo menos tres diferentes comidas. Cuando los equipos terminaron de registrar las oraciones en su cuaderno, la maestra pidió a un representante de cada equipo pasara al pizarrón a escribir una de sus oraciones. Cuando todos los equipos pasaron la maestra revisó junto con los alumnos leyendo cada una de las oraciones y preguntando a los niños si estaban o no bien escritas.

Las seis oraciones estuvieron gramaticalmente bien escritas, aunque dos presentaron algunos errores de ortografía, pero la maestra les recomendó apoyarse en el material visual con el que contaron al principio para recordar como se escribía cada una.

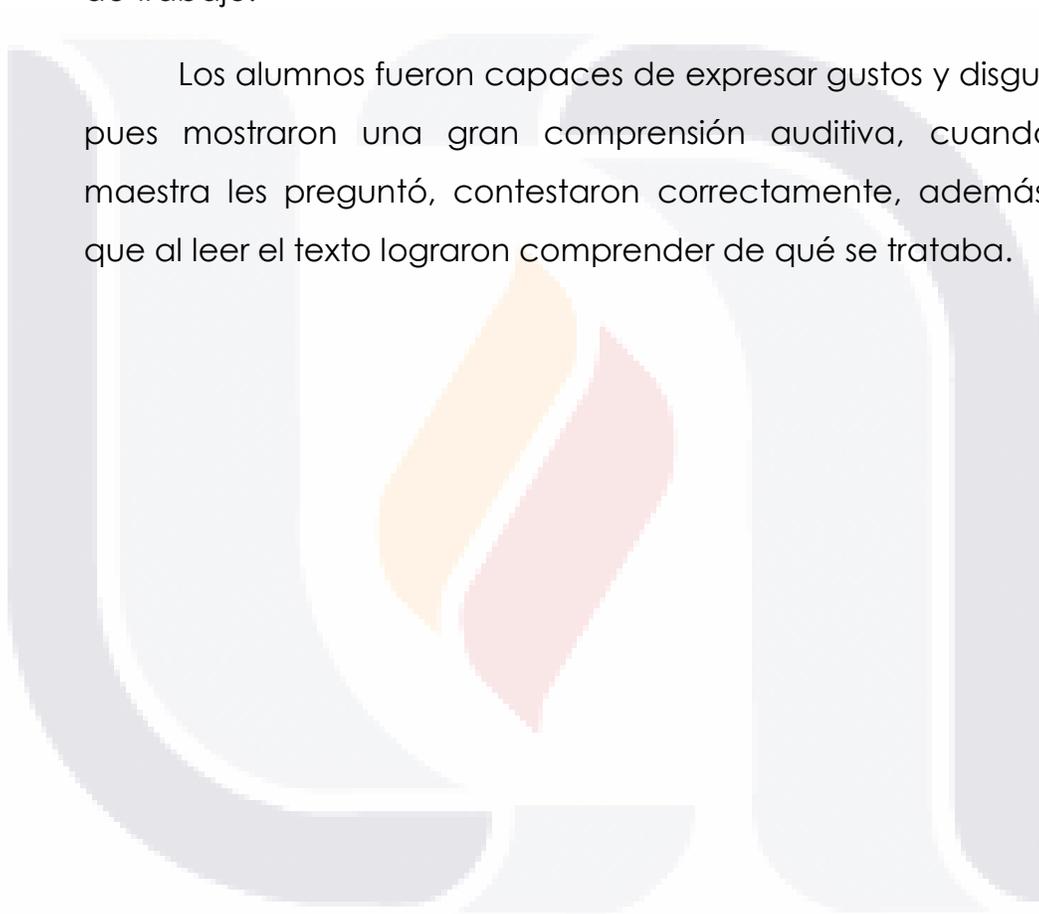
| Los niños escribieron: | Oraciones esperadas: |
|--------------------------------|----------------------|
| <i>I have pineapple</i> | I have a pineapple |
| <i>I have a sanwich</i> | I have a sandwich |
| <i>I have a grapes</i> | I have grapes |

Para finalizar la sesión, la maestra pidió a los alumnos contestar la actividad 2 de la página 62 de su libro de texto. Los alumnos sacaron su libro y escucharon las indicaciones de la

maestra, se dispusieron a leer y a numerar los dibujos según correspondía.

Como el tiempo no alcanzó, la maestra explicó a los alumnos que revisaría ese trabajo la siguiente sesión, y que además tendrían que contestar de tarea la página 91 de su libro de trabajo.

Los alumnos fueron capaces de expresar gustos y disgustos, pues mostraron una gran comprensión auditiva, cuando la maestra les preguntó, contestaron correctamente, además de que al leer el texto lograron comprender de qué se trataba.



Sesión 3: ¿Qué voy a ordenar?

Propósito: Durante la sesión los alumnos utilizarán el lenguaje oral para ofrecer y ordenar comida utilizando expresiones educadas. De la misma manera, identificarán lo que otros desean comer, poniendo a prueba sus habilidades auditivas.

Cuando la maestra llegó al salón a aplicar la sesión 3 de la intervención, los alumnos no se encontraban. Se habían cambiado al salón de cómputo por un problema que había en el aula. Por esto, la clase se llevó a cabo dentro de un contexto diferente, donde los niños no contaban con sus pupitres, solo estaban sentados en las sillas y sin ningún orden, la maestra no tenía muchos recursos porque no había escritorio ni otros elementos que le permitieran llevar a cabo las actividades como se habían planeado. Otro de los factores que influyó fue el clima ya que en este salón se sentía mucho más el calor que en las demás aulas.

La maestra comenzó la clase presentando el vocabulario que se iba a utilizar en clase, con imágenes. Los niños estaban atentos pero el mobiliario no les permitía concentrarse y poner atención. En seguida, la maestra escribió en el pizarrón, *What do you want to eat?* mientras los alumnos observaban desde sus lugares. Luego, la maestra mostró un poster de un menú a los alumnos, y lo pegó en la puerta del salón pues no había otro lugar donde colocarlo y que fuera visible para todos los alumnos. La maestra explicó a los alumnos lo que ofrecía el menú presentado y en seguida preguntó al grupo qué querían comer de ese menú.

Algunos alumnos se encontraban distraídos y no atendieron a la indicación de la maestra, por lo que decidió hacer la pregunta de manera individual. De este modo, la primera en responder fue *Paola*, fijándose en el menú que tenía en la puerta contestó: *pizza*. La maestra repitió la respuesta que *Paola* le había dado y la completo diciendo al grupo: *I want to eat pizza*, y escribió la oración en el pizarrón, luego el grupo la leyó. La mayoría de los niños se confundieron y decían *I want to be pizza*, en lugar de *I want to eat pizza*, entonces la maestra les señaló la palabra en el pizarrón y la dijo en voz alta para que todos escucharan cual era el error que tenían, en seguida los niños la leyeron correctamente. Algunos alumnos levantaron la mano para participar, pues deseaban decirle a la maestra lo que querían comer.

La maestra preguntó nuevamente a *Paola*, y ella contestó: *I want to eat pizza*. Enseguida, la maestra preguntó a *Guapo*: *What do you want to eat?* y él le contestó: *hot-dog*. La maestra le recordó que necesitaba decir la oración completa, entonces rectificó y dijo: *I want to eat hot-dog*. Otros alumnos participaron de este modo, y enseguida, la maestra cambió la pregunta ahora por la de bebidas, los alumnos contestaron y la maestra anotó en el pizarrón algunas de sus respuestas. Esta actividad permitió reflejar que los niños comprendieron la pregunta y trataron de expresar lo que querían comer y beber del menú presentado. La maestra pidió a los alumnos escribieran las preguntas en su cuaderno y que las contestaran de acuerdo a lo que cada uno quisiera siguiendo el ejemplo del pizarrón. Algunos alumnos se acercaron a la maestra para preguntarle si podían

escoger otras comidas aunque no estuvieran en el menú y la maestra accedió a ello.

Cuando terminaron los alumnos, la maestra revisó sus cuadernos. Luego, pidió que sacaran su libro de texto en la página 63, y leyó las indicaciones de la actividad. Pidió a los niños que se fijaran quienes aparecían en la actividad y en donde se encontraban. Los niños contestaron que eran una niña y un niño en un restaurant. La maestra junto con el grupo leyó la conversación y pidió que los niños leyeran el texto correspondiente al niño, las niñas el texto correspondiente a la niña y la maestra tomaría el lugar del mesero. Luego hizo preguntas sobre la misma para verificar si habían comprendido o no. La maestra dividió el grupo en tríos, y les pidió que actuaran la conversación que estaba en el libro. Luego de un rato la maestra indicó a los alumnos que ahora harían una nueva conversación, es decir, tenían que pretender estar en un restaurant y ordenar lo que quisieran comer con el menú de la clase. Cuando ya algunos habían practicado por unos 5 minutos, la maestra les pidió a algunos de los equipos pasar al frente a representar lo que habían ensayado para todo el grupo.

Solo pudieron pasar tres equipos, pues el tiempo se había acabado: sin embargo, la maestra quedó satisfecha pues los niños comprendían lo que les preguntaba y al pasar al frente se dio cuenta de que podían manejar el lenguaje con naturalidad.

Con estas actividades, el trabajo en equipo fue realizado de muy buena manera. Además de que las presentaciones de los alumnos al grupo fueron pertinentes y motivadoras, pues

todos querían participar. La mayoría de los alumnos utilizaron bien su vocabulario, y la pronunciación fue adecuada.



Fase 2

Eje: Organización de ingredientes para una o varias recetas.

Sesión 1: Me gustan las hamburguesas.

Propósito: Durante la sesión los alumnos expresarán gustos y disgustos de manera oral y escrita, desarrollando sus habilidades y destrezas dentro de un juego.

La maestra presentó el vocabulario al grupo. Cada una de las imágenes que presentó, las dijo en voz alta y pidió a los alumnos repitieran el nombre. Los alumnos participaron entusiastas e hicieron las repeticiones que la maestra les pidió.

La maestra dibujó dos caritas en el pizarrón, una triste y una alegre. Luego pegó en el pizarrón cada una de las imágenes presentadas anteriormente, preguntándoles a los alumnos por el nombre de cada una. Al finalizar de ponerlas todas, la maestra pidió a los alumnos se fijaran en las caritas y les indicó lo que significaban utilizando lenguaje corporal para su mejor entendimiento. Primero les dijo que la carita alegre quería decir "lo que me gusta" y la carita triste "lo que no me gusta". Algunos niños comenzaron a decir en español y la maestra hizo hincapié en que lo dijeran en inglés.

Luego, escribió un ejemplo de cada uno, pidiéndoles a los alumnos fijarse bien en la comida escogida y en la carita donde escribió la oración. Todos los niños repitieron lo que la maestra escribió en cada una de las caritas. Cuando ya estaban los dos ejemplos escritos en el pizarrón, la maestra les pidió que dijeran lo

que les gustaba y no les gustaba señalando las comidas que la maestra quería, todos los niños dijeron las oraciones, unos porque ya sabían lo que les pedían y otros solo leían del pizarrón los ejemplos. *Lupita* dijo, *I don't like chicken* y todos los alumnos le indicaron a la maestra que se había equivocado, entonces la corrigieron y solo le dio risa. La maestra preguntó a algunos alumnos de manera individual que les gustaba y que no les gustaba. La mayoría de los niños quería participar y decían sus preferencias sin que el maestro les diera la palabra, por lo que la maestra les indicó que tendrían que levantar su mano para poder participar. La maestra le preguntó a *Brayan*, *what do you like?* y el le contestó: *I like ice cream*, y ella le expresó que lo había hecho bien. Luego preguntó a *Rafa* y el contestó: *I like cookies*, enseguida *Noemí*, *I like strawberries*. Otros niños siguieron contestando y algunos solo decían la comida, entonces la maestra les pidió que se expresaran utilizando la oración completa.

La maestra continuó con la otra pregunta *what you don't like?* y así otros 5 alumnos fueron cuestionados contestando correctamente.

La maestra dividió el grupo en dos partes, les dijo que tres filas serían el equipo 1 y otras tres serían el equipo 2, anotando en el pizarrón cual era cada uno. Luego, la maestra quitó las imágenes pegadas en el pizarrón y les repartió a los equipos un paquete de imágenes para cada uno. Los niños se levantaron de sus lugares para ver que imágenes les habían tocado, todos querían tomar una imagen pero no eran suficientes para todos

los miembros del equipo, así que la maestra les pidió que se repartieran y que todos iban a participar ayudando al compañero que tuviera la imagen. La maestra pidió a un miembro del primer equipo pasar al frente a decir la oración utilizando la imagen que le había tocado. *Paola dijo: I like pineapple*, y la maestra le pregunto que si era pineapple, luego volvió a decir lo mismo y la maestra le preguntó al otro equipo si estaba en lo correcto, los integrantes del otro equipo dijeron *no, I like potato*, pues esa era la imagen que tenia Paola, el punto lo ganó el equipo 2. Luego el equipo 2 tuvo la oportunidad de pasar al frente, y *Guapo* como todos le dicen a Ismael, pasó y solo dijo el nombre de la imagen, la maestra le indicó que para ganar el punto tendría que decir la oración completa, entonces después de unos segundos de quedarse pensando como debería decir, finalmente contestó: *I like cheese*, y el punto lo ganó su equipo. Y así fueron pasando cada uno de los integrantes de los equipos a decir su oración, al finalizar la actividad la maestra y los alumnos hicieron el conteo de los puntos ganados por cada equipo, y resultó ganador el equipo 2. La maestra pidió que aplaudieran al equipo ganador y solo algunos lo hicieron.

La maestra pidió a los alumnos registraran en su cuaderno lo que les gustaba y no les gustaba de las comidas presentadas en clase. Los alumnos tomaron sus cuadernos y trabajaban en orden en su lugar, unos dibujaron las caritas y debajo de ellas escribieron sus oraciones, otros solamente escribieron lo que la maestra les pidió. Mientras ellos trabajaban, la maestra recorría las filas para verificar que los alumnos trabajaran. Como es

natural, algunos alumnos terminaron rápido y se levantaron de su lugar para que les revisaran. La maestra les pidió que no se levantaran de su lugar, pues ella iba a ir a revisar y les indicó que solo levantaran su mano para hacerle saber a la maestra que ya habían terminado.

La maestra pidió a algunos de los alumnos que leyeran sus producciones. Para finalizar la clase, la maestra les pidió que contestaran las páginas 100 y 101 de su libro de trabajo, indicándoles cómo deberían de contestar. Los niños contestaron su libro y la maestra revisó de manera individual, cuando les había revisado, los alumnos comenzaron a cantar la canción que en clases anteriores habían cantado.

En esta sesión, los alumnos mostraron un gran nivel de adquisición del vocabulario, se expresaron correctamente y se organizaron adecuadamente para el éxito de una actividad de juego. Se obtuvo una muy buena participación grupal, en parejas e individual.

Sesión 2: Mi comida favorita son los sándwiches.

Propósito: Durante la sesión, los alumnos expresarán cuál es su comida favorita a través de actividades que pongan en juego sus habilidades memorísticas y de destreza, así como sus capacidades cognitivas.

La maestra comenzó la clase pidiendo a los alumnos que expresaran cuáles comidas recordaban. *Jairo, Ricky, Brayan, Noemí, Diego, Paola, Jessica y Fernando*, fueron los primeros en querer participar, gritaron ansiosos lo que la maestra les solicitó, luego de escucharlos, sus compañeros comenzaron a recordar otras comidas y siguieron diciendo en voz alta lo que cada uno quería expresar. La maestra los dejó, mientras hacía una lista en el pizarrón con lo que alcanzaba a escuchar de cada alumno. Cuando terminó la lista, pidió a los alumnos que leyeran cada una de las palabras escritas. Todo el grupo siguió a la maestra hasta llegar a la última palabra. Cabe destacar que hubo palabras que algunos no pronunciaron correctamente pero, escuchando a sus compañeros se corrigieron ellos mismos.

La maestra fijó la atención otra vez al pizarrón, pero esta vez, pidió a los alumnos que clasificaran la comida, es decir, dividió el pizarrón en dos partes. Una de ellas decía *foods* y la otra *drinks*, con mímica, la maestra hacía énfasis en las dos palabras escritas, para que los niños entendieran que de un lado debería estar lo que se come y del otro lo que se bebe. La maestra pidió que primero se centraran en las comidas y los alumnos le iban diciendo comida por comida hasta terminar la

lista. En seguida se hizo la lista de las bebidas con la participación del grupo.

La maestra se dirigió a los alumnos para preguntarles qué les gustaría comer de la lista que tenía en el pizarrón. Los alumnos observaron la lista y comenzaron a decir lo que cada uno de ellos quería. La maestra no indicó si era de manera individual o general, así que los niños gritaron al mismo tiempo. No se distinguió lo que dijeron, así que la maestra preguntó solo a algunos alumnos de manera individual y les pidió que levantaran su mano si querían participar.

Ricky fue el primero de ellos y dijo que le gustaría comer helado, luego la maestra preguntó a otro de ellos. *Jairo*, contestó *I like to eat chicken* y la maestra continuó preguntando a otros alumnos, las respuestas de los niños eran muy buenas pues utilizaban la estructura correcta y completa, además de que variaron en el vocabulario pues no solamente utilizaron el que habían visto al inicio de esta clase sino que también el que recordaron desde la primera sesión de la unidad. En seguida la maestra cambió la pregunta, ahora era lo que les gustaría beber, y *Brayan* fue el primero en contestar. Como no entendió que se trataba de otra pregunta, contestó *I like to eat ice cream*, la maestra inmediatamente le dijo *Brayan, listen to the question*, llevándose la mano al oído para que *Brayan* escuchara atentamente la pregunta otra vez, y cuando volvió a decirla, la maestra simuló su mano como si fuera una botella para que se diera cuenta de que ahora hablaban de bebidas. *Brayan* contestó: *I like to drink lemonade*, la maestra satisfecha con la

respuesta de su alumno, le indicó que lo había hecho bien y continuó preguntando a otros niños.

Muchos de ellos sostuvieron su mano arriba, pues querían participar en la clase, pero como no había suficiente tiempo para esta actividad, la maestra continuó con la clase.

Como siguiente actividad, la maestra pidió a los niños que sacaran su libro de texto. El grupo obedeció y se dispuso a sacar sus materiales de sus mochilas, luego, la maestra les pidió que abrieran su libro en la página 64. Cuando todos los niños ya estaban en esa página, la maestra les pidió silencio para poder leer las instrucciones. Una vez que las leyeron la maestra se dispuso a explicar lo que tenían que hacer, por si alguno de ellos no había comprendido la actividad.

La actividad se trató de recortar de la página 105 de su libro de texto, cinco comidas que más le gustaban a cada uno y pegarlas en la mesa que se encontraba en la página 64 de su mismo libro. Les pidió que se fueran a esa página para ver que era lo que tenían que hacer. En esa página, había alrededor de 10 diferentes comidas y bebidas y la maestra les pidió que las identificaran diciendo como se llamaba cada una. Cuando se dieron cuenta de que era una actividad de recortar, los niños rápidamente sacaron sus tijeras, y se dispusieron a trabajar sin que la maestra terminara de explicar. Esto lo hacen con frecuencia pues este tipo de actividades les gustan mucho y disfrutan mucho trabajar de esta manera. Cuando se encontraban trabajando, la maestra monitoreó las filas para verificar que todos estuvieran trabajando y para ver si alguno de

ellos no comprendió lo que debería hacer. Al mismo tiempo iba revisando a los niños que habían terminado la actividad para evitar que se le levantaran de su lugar y se creara desorden.

Cuando terminaron de recortar y pegar, la maestra les pidió a los alumnos que casi no participan, le dijeran que comidas habían escogido y pegado en su mesa. Cada niño cuestionado, le contestó a la maestra y los demás solo esperaron su turno para continuar con la actividad.

En seguida, la maestra pidió a los niños sacaran su libro de trabajo. Los niños preguntaron que página iban a contestar. La maestra les indicó que se fueran hasta las páginas finales de su libro de trabajo, donde había hojas en blanco. Entonces les pidió que hicieran una división con su lápiz en la hoja. Cuando los niños escucharon la indicación de la maestra, se dispusieron a trazar la línea en su hoja. Luego se les pidió que escribieran de un lado la pregunta *What do you like to eat?* y del otro *What do you like to drink?* La maestra indicó a los alumnos que debían de hacer esas preguntas a sus compañeros y registrar las respuestas en su hoja. Los niños se levantaban de su lugar e hicieron las preguntas a sus compañeros registrando en su libro lo que cada uno de ellos les contestó.

La maestra verificó que los alumnos utilizaran el lenguaje y que contestaran correctamente. De esta manera el objetivo de la clase se había alcanzado, no solo utilizaban las estructuras de manera oral sino que también de manera escrita, pues la mayoría logro escribir las respuestas de sus compañeros de manera completa y correcta.

Al realizar estas actividades, los alumnos revelaron una gran capacidad para enlistar las comidas según las categorías correspondientes, además de su claridad para expresar ideas al pasar al frente del grupo a presentar sus trabajos.



Sesión 3: ¿Qué necesito para preparar una ensalada?

Propósito: Durante la sesión, los alumnos elaborarán una lista de ingredientes para una comida en especial, tomando como referente recursos visuales y no visuales.

La maestra comenzó la clase preguntando a los alumnos por su comida favorita. Luego de escuchar a varios niños, pidió que pasaran al frente a escribir en el pizarrón la comida de su preferencia. Los alumnos levantaron la mano para participar y cada uno de ellos pasó y escribió la comida que les gustaba. Cuando ya tenían todas las comidas escritas en el pizarrón, la maestra pidió a los niños leyeran las palabras.

En seguida, la maestra mostró a los alumnos otras imágenes diferentes, y conforme las pasaba una por una, decía el nombre en voz alta y los alumnos escuchaban y leían la palabra en la imagen.

La maestra colocó en el pizarrón una imagen de una ensalada. Luego preguntó a los niños qué era lo que veían. Algunos de ellos contestaron: *lechuga... fruta... ensalada*, mientras la maestra ponía atención a las respuestas de los alumnos. Finalmente cuando dijeron el nombre correcto, la maestra lo escribió en el pizarrón. En seguida, preguntó: *What ingredients do we need to make a salad?* Los alumnos se quedaron serios y observaron detenidamente el dibujo. Entonces *Lupita* gritó: *lettuce teacher lettuce...* la maestra la felicitó y escribió en el pizarrón el primer ingrediente que le habían dicho. Después de que escucharon a *Lupita* los demás alumnos

comenzaron a decir los otros ingredientes y la maestra les pidió que se juntaran en parejas para que escribieran los ingredientes que faltaban para preparar la ensalada. Las parejas se juntaron por afinidad y de esta manera el trabajo se hizo de manera rápida.

Cuando cada pareja ya tenía su lista de ingredientes completa, la maestra les pidió que le dijeran los ingredientes para completar entre todos la lista en el pizarrón. Como algunos alumnos se dieron cuenta que les faltaban uno o varios ingredientes, la maestra les sugirió que completaran en su cuaderno con la información del pizarrón.

La maestra proporcionó a los alumnos con una revista para recortar y una hoja de máquina. Les indicó que deberían buscar una imagen de una comida, recortarla y pegarla en la hoja. Además tendrían que escribir la lista de ingredientes que necesitarían para preparar dicho alimento.

Los niños buscaban en las revistas y recortaban mientras que otros se desesperaban porque no encontraban ninguna imagen en su revista. La maestra optó por ayudarles a encontrarla y si no había les pedía a los que ya habían recortado su imagen le prestaran las revistas para los demás compañeros. De esta manera se agilizó la actividad y todos los alumnos recortaron de las revistas la imagen. Una vez que ya habían pegado, la maestra les sugirió que escribieran el nombre del alimento, luego que escribieran la lista, y de esta manera los niños escribían los ingredientes que necesitaban.

Algunos niños observaron las imágenes que la maestra les mostró al inicio de la clase, pues las dejó pegadas en el pizarrón para que las tomaran como referente. Otros no tuvieron la necesidad de recurrir a este recurso, pues sabían como se escribía cada uno de los ingredientes.

Para finalizar la clase, la maestra pidió a algunos alumnos pasaran a explicar que comida habían recortado y cuales ingredientes necesitaban. Todos los niños querían pasar pero solo algunos expusieron sus trabajos al grupo. Antes de retirarse, la maestra recogió los trabajos de los alumnos para su revisión.

Al hacer que los alumnos expresaran sus comidas favoritas al grupo, al mismo tiempo reflexionaban sobre sus propios gustos, y hacían referencia a lo que les gustaba comprar en la tienda o a lo que ellos preferían de todas las comidas presentadas. De esta manera, la participación de los alumnos, tanto de manera individual como grupal, fue aumentando conforme se desarrollaron las sesiones de la intervención.

Fase 3

Sesión 1: Hoy preparamos...

Eje: Producción de recetas de cocina.

Propósito: Durante la sesión, los alumnos identificarán los pasos que hay que seguir para la elaboración de alguna receta de cocina.

La maestra presentó a los alumnos las recetas producidas por ellos la sesión anterior. Repartió cada una de ellas sin importar de quien eran, es decir, los niños tenían en sus manos, recetas que no habían elaborado ellos. Se les indicó que debían leer la receta y verificar si no le hacía falta ningún ingrediente y si ellos creían que si, debían hacer las anotaciones correspondientes en ella. Luego de unos minutos, los alumnos indicaron que ya habían terminado y algunos mencionaron que no les hacía falta nada. Las recetas fueron entregadas otra vez a la maestra una vez que todos habían concluido con la actividad.

Se les mostró a los alumnos una serie de imágenes donde aparecían acciones y la maestra les pidió que identificaran cada uno de ellas.

La maestra comenzó a leer una historia, apoyada por unos dibujos, los cuales fueron acomodados en el pizarrón conforme se desarrollaba la historia, varios alumnos se quedaron callados y esperaron ver el siguiente dibujo que puso la maestra en el pizarrón. Después de haber terminado de leer la historia, la maestra preguntó a los alumnos algunos aspectos importantes de

la historia. Varios de ellos, respondieron correctamente, sin embargo, la maestra se percató de que algunos alumnos habían comprendido mal la historia, por lo cual, decidió volver a leerla.

La maestra repartió a cada alumno una historia similar a la anterior y pidió que la leyeran en silencio y de manera individual. En seguida, se les pidió que encerraran con su lápiz las palabras que les resultaran familiares. Después de un momento, la maestra preguntó a los alumnos cuáles eran esas palabras. La mayoría de los alumnos encerraron nombres de comidas y algunas palabras que ya conocían por medio de las estructuras vistas anteriormente. La maestra pidió que las escribieran en su cuaderno en forma de lista.

Los alumnos identificaron qué pasos siguieron para la elaboración de los alimentos en la historia y luego dijeron a la maestra en forma de plenaria. En esta actividad, muchos alumnos demostraron que tienen buena comprensión lectora, pues lograron identificar los pasos fácilmente.

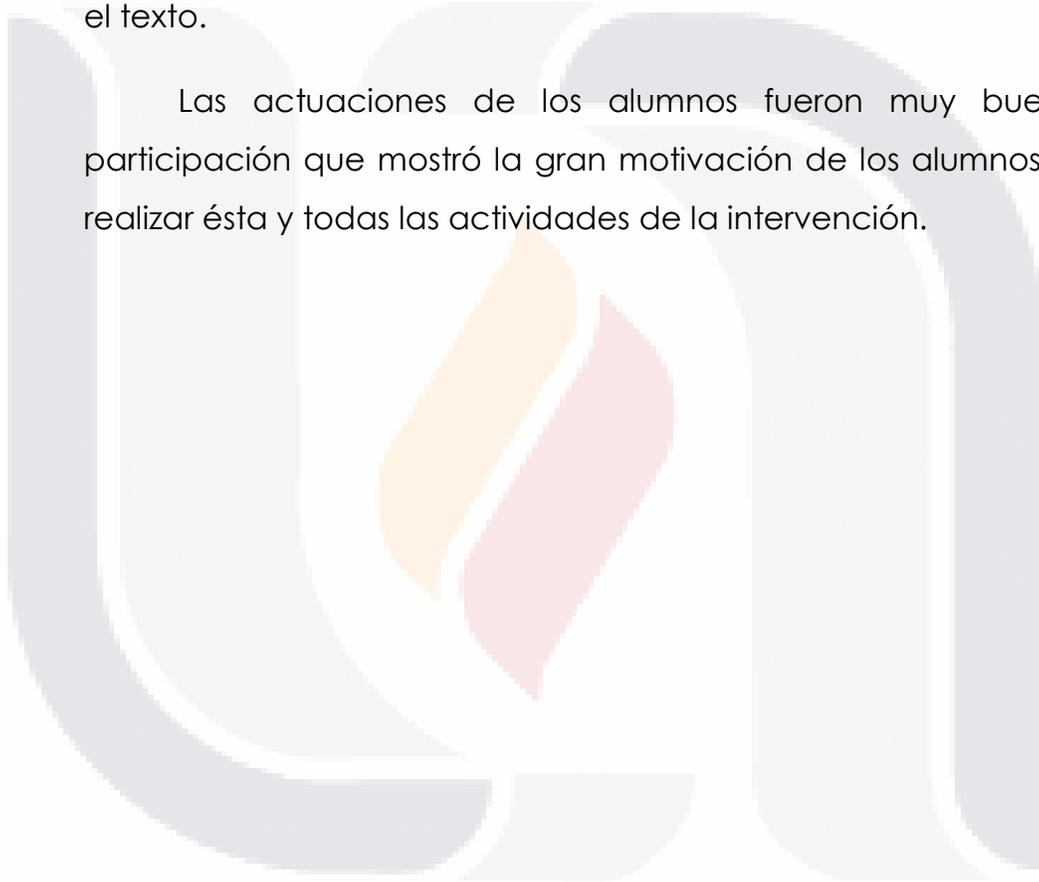
Entre todos, elaboraron en el pizarrón la manera de preparar el alimento de la historia, apoyándose de la lectura y con la ayuda de la maestra.

La maestra pidió a los alumnos, se juntaran en parejas para hacer comentarios correspondientes a la receta. Los alumnos más atrasados, no pudieron decir absolutamente nada, por lo que la maestra sugirió que se juntaran con sus compañeros más avanzados. De esta manera sirvieron de gran ayuda, pues los guiaron hacia lo que la maestra pidió.

Para cerrar la clase, los alumnos expresaron si les había gustado el platillo y por qué.

Al recolectar las producciones de los alumnos, se pudo constatar de la buena comprensión lectora de los alumnos, pues lograron identificar los pasos a seguir para hacer una receta. Así como las palabras clave, que los ayudaron a comprender mejor el texto.

Las actuaciones de los alumnos fueron muy buenas, participación que mostró la gran motivación de los alumnos por realizar ésta y todas las actividades de la intervención.



Sesión 2: Hoy quiero comer...

Propósito: Durante la sesión los alumnos expresarán lo que quieren comer o beber así como también categorizar comida contable y no contable.

La maestra colocó en el pizarrón el poster de un menú. Les pidió a los alumnos escoger qué comida les gustaría comer.

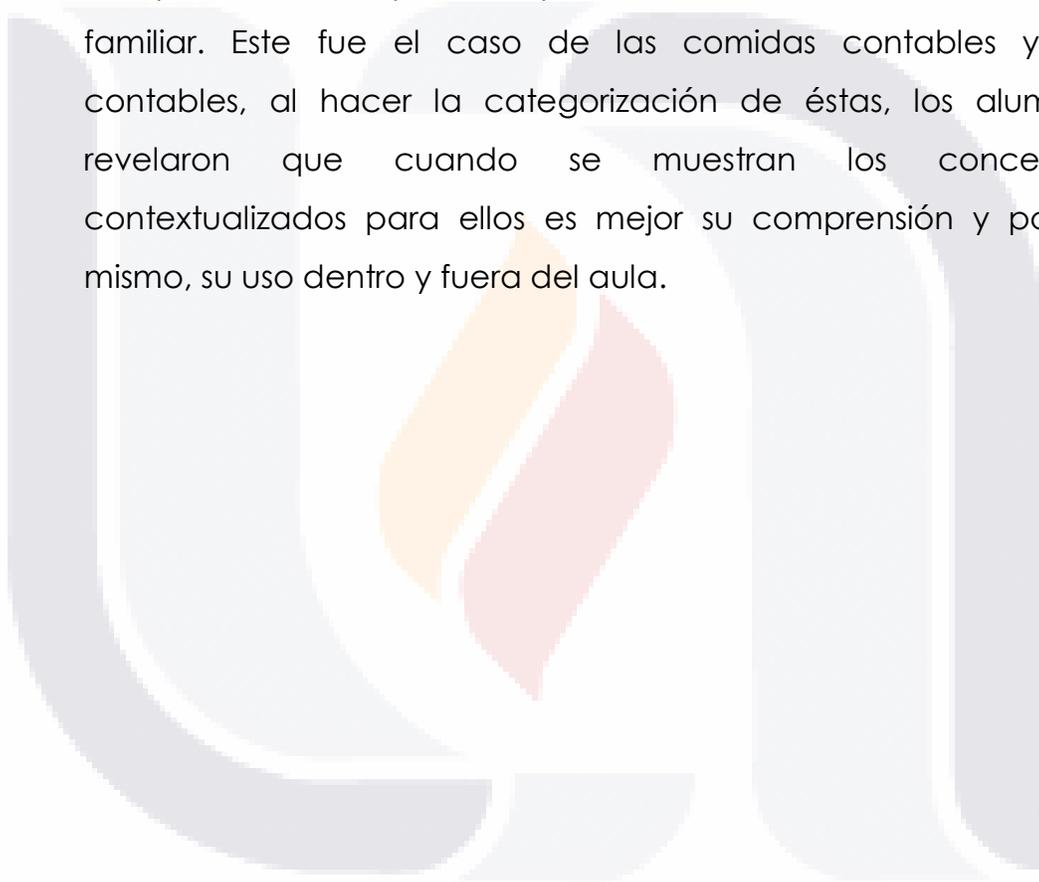
Se dividió el pizarrón en tres partes. En cada una de ellas, la maestra escribió un artículo para que se dieran cuenta de que iban a categorizar la comida. Luego les preguntó cual de cada comida se podía contar y cual no. Los alumnos no sabían a lo que se refería la maestra, por lo cual, se tuvo que ejemplificar en el pizarrón. La maestra les preguntó: *How many bananas do you see?* Los alumnos contestaron: *three*, luego preguntó: *Can we count the milk?* Los alumnos se quedaron en silencio por un momento y luego *Brayan* contestó: *no teacher, porque no sabemos cuantas leches nos tomamos o si?* La maestra lo felicitó y luego dio el ejemplo para todos en el pizarrón. De esta manera pudieron escribir cada una de las comidas en la columna correcta.

La maestra pidió a los alumnos que sacaran su libro de texto en la página 65. Cuando ya todos tenían su libro abierto en la página indicada, la maestra preguntó qué comidas veían ahí. Luego pidió que contestaran las preguntas con su propia información. Algunos alumnos, contestaron rápidamente y otros solamente vieron a los demás sin hacer nada. La maestra les pidió que leyeran las preguntas con detenimiento para que

podieran comprender mejor lo que les preguntaban. Luego hizo un ejemplo en el pizarrón para que lo tomaran como guía.

Para finalizar la clase, se les pidió a los alumnos contestar la página 92 del libro de trabajo.

Esta sesión mostró la capacidad de los alumnos por comprender conceptos complicados, adecuados a un contexto familiar. Este fue el caso de las comidas contables y no contables, al hacer la categorización de éstas, los alumnos revelaron que cuando se muestran los conceptos contextualizados para ellos es mejor su comprensión y por lo mismo, su uso dentro y fuera del aula.



Sesión 3: Mi receta de concina.

Propósito: Durante la sesión los alumnos organizarán los ingredientes de una comida y escribirán el procedimiento de preparación de manera individual.

La maestra repartió un bingo a cada alumno y piedritas para poder jugarlo. Cuando la maestra comenzó a decir los nombres todo el grupo estuvo atento a la clase y pusieron las piedritas en el dibujo correspondiente de su bingo. *Diana* fue la primera en llenar su bingo, por lo que la maestra se detuvo y pidió a los alumnos checaran entre todos si no se había equivocado. Como aún le faltaban algunas comidas, la maestra continuó con el bingo y después de nombrar otras dos, *Alan*, gritó: *bingo teacher bingo*. La maestra y el grupo verificaron si era verdad y cuando se dieron cuenta que si había terminado le aplaudieron pues había sido el ganador.

La maestra pidió a los niños que sacaran su libro de texto en la página 66. Luego leyeron entre todos las indicaciones y les pidió que escucharan de la grabadora una conversación y numeraran la comida según correspondía.

Cuando se escuchó la grabación un par de veces, la maestra preguntó: *what is number one?* Los alumnos levantaron la mano para participar y así ellos mismos fueron revisando si habían puesto los números donde correspondían. Luego pasó a los lugares de los niños a revisar la actividad realizada.

La maestra repartió a los niños sus recetas elaboradas anteriormente y pidió que trataran de escribir el procedimiento

para elaborar cada una de ellas. Cuando se dio esta indicación, la mayoría del grupo le preguntó a la maestra cómo debían hacerla, entonces les recordó la historia que leyeron con anterioridad y les pidió que la sacaran para utilizarla como ejemplo. Después, colocó en el pizarrón las imágenes con las acciones vistas en sesiones anteriores y les pidió que también de ahí sacaran sus recetas. Como algunos de ellos siguieron indecisos en el trabajo, les pidió que se juntaran en equipos, por comidas, es decir, los que tuvieran la receta de la misma comida podían estar en el equipo para ayudarse entre ellos a escribir el procedimiento. Después de esta indicación los alumnos inmediatamente se juntaron y comenzaron a trabajar. Mientras los alumnos trabajaban, la maestra monitoreó el trabajo de cada equipo y ayudó a algunos que encontraban dificultades.

Cuando terminaron de escribir, la maestra pidió a los equipos que leyeran sus recetas al grupo. Equipo por equipo leyó y la maestra hacía anotaciones al respecto en el pizarrón.

Para finalizar, la maestra comentó que quería comer ensalada, entonces les pidió a los niños le dijeran los ingredientes para prepararla. Una vez que los escribió, repartió los ingredientes por equipo y les dijo que tendrían que llevarlos para la siguiente clase.

Fase 4

Sesión 1: Mi receta de cocina.

Propósito: Durante la sesión los alumnos prepararán un platillo siguiendo los pasos en la receta elaborada por ellos.

La maestra colocó en el pizarrón las imágenes que contenían las acciones para preparar una receta (mix, cut, spread, wash, put). Después preguntó a los alumnos, que ingredientes se necesitaban para preparar una ensalada.

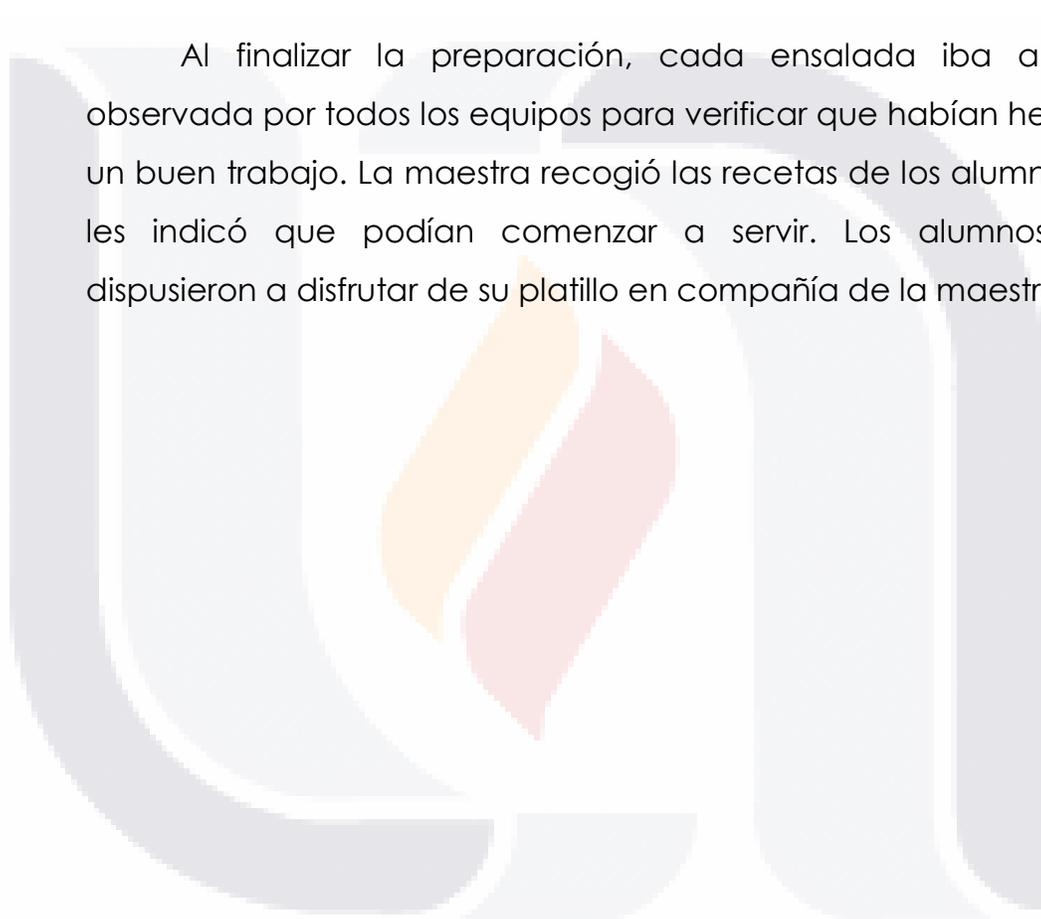
Luego, les pidió que escribieran en una hoja los ingredientes. Cada alumno escribió y algunos preguntaron a sus compañeros como se escribían las palabras, la maestra les indicó que los escribieran como ellos creían y que después podrían revisarlos. Al finalizar esta actividad se les pidió le dijeran a la maestra los ingredientes que habían escrito y mientras ellos participaron la maestra hizo una lista en el pizarrón con los ingredientes que los alumnos le dijeron. Al visualizar en el pizarrón, los alumnos revisaron sus ingredientes y corrigieron si no habían escrito bien las palabras.

Luego se les pidió que escribieran en su receta los pasos para elaborar la ensalada. Los alumnos escribieron mientras la maestra les sugirió que identificaran que se debía de hacer primero y que se debía de hacer después.

Luego pidió que se juntaran en sus equipos anteriores, y que sacaran los ingredientes que les tocó llevar. La maestra indicó que debían de leer su receta, para poder llevar a cabo la

elaboración. Para esta actividad la maestra sacó a los alumnos del aula y los llevo al área de los comedores. Ahí cada equipo se situó en una mesa y comenzaron a leer su receta mientras iban preparando la comida. La maestra observó de cerca a cada uno de los equipos cómo preparaban su comida y si estaban leyendo o no su receta.

Al finalizar la preparación, cada ensalada iba a ser observada por todos los equipos para verificar que habían hecho un buen trabajo. La maestra recogió las recetas de los alumnos y les indicó que podían comenzar a servir. Los alumnos se dispusieron a disfrutar de su platillo en compañía de la maestra.



c. Evaluación final.

Dado que el enfoque fomenta el uso de las prácticas sociales de la lengua, lo que se evaluó precisamente fue la manera como el alumno usa el idioma y la efectividad con la que lo utiliza. De la misma manera, aunque esta intervención estaba centrada en el lenguaje escrito, para este enfoque, es necesario evaluar las cuatro habilidades del lenguaje, ya que están estrechamente ligadas entre sí, es decir, en una intención comunicativa escrita el alumno pone en juego las cuatro capacidades lingüísticas.

Para evaluar las competencias lingüísticas de los alumnos favorecidas con esta intervención, se planteó la evaluación en torno a funciones de lenguaje y desde el modelo evaluativo de Gispert. Este modelo propone tomar en cuenta seis aspectos fundamentales con los cuales se puede llegar a sistematizar no solo el progreso de los alumnos, si no también la eficiencia de la actuación docente y los materiales empleados para las actividades de clase.

Por lo anterior, se elaboró el siguiente plan de evaluación, para procesar y adquirir las evidencias necesarias que permiten reflejar los logros de las metas establecidas con esta intervención.

Modelo Evaluativo de Gispert

| | |
|----------------------------------|---|
| Objeto y fuentes de información | <ul style="list-style-type: none"> • Producción de textos en inglés por niños de tercer grado de educación primaria. |
| Estrategias e instrumentos | <ul style="list-style-type: none"> • Guías de observación • Registro de participación • Autoevaluación • Elaboración de productos por clase y final |
| Agentes y momentos de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • El maestro • Los alumnos • Diagnóstica, formativa y final |
| Criterios de valoración | <ul style="list-style-type: none"> • Los criterios de valoración utilizados en esta evaluación, permiten ver la frecuencia con la que los alumnos interactúan con el lenguaje. Del mismo modo, permite ver los procesos con los cuales los alumnos usan el idioma y la efectividad con la que lo utilizan. |
| Audiencias e informes | <ul style="list-style-type: none"> • A los alumnos • A la profesora • Al comité tutorial |
| La metaevaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Después de analizar los resultados de la evaluación se planteará un plan de mejoras, propósitos, contenido, método y la evaluación (indicadores, escalas e instrumentos). |

Los instrumentos de evaluación se elaboraron de la siguiente manera: una guía de observación por sesión, donde se plasmaron los procesos que los niños desarrollaban en cada una de las actividades, anexo 14. Un registro de participación mensual, anexo 15 y un formato de autoevaluación diagnóstica y final, anexos 13 y 16. De la misma manera, se tomaron en cuenta los productos realizados por sesión y el proyecto final.

Sin embargo, la evaluación formativa es una actividad que no podía quedar excluida en este trabajo. De esta manera, el profesor observó la participación en clase de cada alumno, las relaciones que se establecieron entre ellos y sus opiniones y propuestas, ya que de esta manera se pudieron reflejar los logros, dificultades y necesidades de apoyo específico por alumno. Este

tipo de evaluación, se realizó de manera continua, en todas las actividades, y en todos los momentos de la clase para llevar un seguimiento del desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos.

Las actividades de las sesiones fueron diseñadas a partir de los enfoques de la enseñanza de una lengua adicional, así como también se tomaron en cuenta aspectos relevantes de la asignatura de inglés en secundaria y el trabajo por proyectos sugerido en el enfoque de español de educación primaria. Es por esto que los alumnos fueron expuestos a actividades donde pusieron en juego todas sus habilidades, actitudes y destrezas en contextos diferentes y con objetivos particulares.

Desde la aplicación de la sesión diagnóstica, la maestra pudo observar qué aspectos debía favorecer, y en la aplicación de las sesiones los alumnos desarrollaron procesos importantes, en los que destacó un mejoramiento en la utilización del lenguaje escrito, así como también, una mejor comprensión lectora de textos diferentes y más complejos para ellos.

El establecimiento de situaciones auténticas en la propuesta, permitió una comunicación real y significativa para los alumnos, ya que, utilizaron el lenguaje como meta, más que la adquisición de conocimientos de gramática o vocabulario, que si bien constituyen un apoyo para lograr la comunicación, no son en sí, el propósito de la enseñanza de una lengua adicional.

Del mismo modo, los productos escritos de los alumnos por clase y final, permitieron evaluar el progreso del lenguaje escrito,

su reflexión sobre el lenguaje utilizado y la interpretación que le dieron al producto para la elaboración del platillo en la sesión final.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

La reforma actual pretende desarrollar en los alumnos competencias para realizar con éxito las tareas del mundo real, de esta manera, los nuevos enfoques y metodologías dan mejor respuesta al objetivo principal de la educación.

Los datos obtenidos de los diferentes instrumentos utilizados para la evaluación, muestran el avance que los alumnos de tercer grado "A" han desarrollado. Al sistematizar estos datos, y tomando en cuenta todos los aspectos que propone el enfoque comunicativo y los propósitos de la enseñanza de una lengua adicional (Inglés), me doy cuenta de lo que se ha logrado con ellos.

El objetivo particular de esta intervención era favorecer en los alumnos el uso del lenguaje escrito en inglés como medio de comunicación a través de actividades donde desarrollaran las prácticas sociales del lenguaje. En cada una de las sesiones, los alumnos ponían en juego todas sus capacidades lingüísticas para llevar a cabo las actividades en las que estaban expuestos. Lograron comunicarse en forma oral, pues las actividades permitían que los alumnos interactuaran con sus compañeros utilizando la lengua. Del mismo modo incrementaron sus competencias lectoras, pues en más de una ocasión se les expuso a textos, estimulándolos a comprender mejor el contenido, competencia que se evaluó por medio de preguntas de comprensión, donde los alumnos expresaban sus ideas acerca del texto leído.

Gracias al desarrollo de estas habilidades, los alumnos lograron producir sus propios textos en inglés con el propósito de

expresar información a otros. Es decir, utilizaron el lenguaje escrito para la realización de diferentes tareas en las que se veían involucrados.

Por tal motivo, la aplicación de esta intervención deja claro que la inclusión de actividades donde se desarrollen prácticas sociales de la lengua, permiten que los alumnos se sientan motivados a su aprendizaje, que sigan queriendo aprender y que se sientan que son parte de esencial de los procesos que se desarrollan en la escuela.

Asimismo, los ayuda a reflexionar sobre sus estrategias de aprendizaje, permitiéndoles la accesibilidad de aprender como ellos quieran con los recursos que les parezcan más pertinentes.

Entonces pues, debo sentirme bien al haber obtenido estos resultados, pues no solo se cumplió con el propósito, sino que también contribuye a la intención de la educación. Es decir, los alumnos movilizaron saberes para el logro de los objetivos que tenían durante la intervención, lo cual, implica que en un futuro los utilizaran para consecución de tareas posteriores. Cumpliendo así con una de las finalidades de la educación básica y particularmente con los objetivos de los nuevos enfoques planteados en la enseñanza de esta asignatura.

Este trabajo me deja satisfecha, pues no sólo los alumnos desarrollaban competencias sino también yo, como su maestra, aprendí muchas cosas que me han hecho ser mejor persona y docente. De esta manera, yo también desarrollé competencias, lo cual me demuestra que nunca dejamos de aprender y de lo

importante que es construir conocimientos a partir de todas las experiencias que se viven.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

- **Ausubel, David P. y Sullivan, Edmund V. (1991).** *El desarrollo infantil. 3. Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos.* México. Paidós.
- **Bax, Stephen (2003).** *The end of CLT: a context approach to language teaching.* ELT J 2003 57: 278-287.
- **Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2006).** *Ley General de Educación.* México, D.F.
- **Chomsky, Noam (2007).** *La deseducación.* Critica Publisher.
- **Croft, Keneth y Otros (1972).** *Readings on english as a second language.* Cambridge, Massachusetts: Winthrop Publishers, Inc.
- **Dik, Simon (1997).** *The theory of functional grammar. The structure of the clause.* Mountun de Gruyer.
- **Ferreiro, Emilia (1979).** *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* Ed. Siglo XXI. México, 1979.
- **Gómez Palacio, Margarita (1996).** *La producción de textos en la escuela.* México, D.F. SEP.
- **Gregory, Eve (2002).** *Getting to know strategies: A sociocultural approach on Reading, Language and Literacy.*
http://www.readingonline.org/inter_index.asp?HREF=/international/edinburgh/gregory.
- **Harris, Roy (1999).** *Teoría de los sistemas de escritura. Signos de escritura.* Barcelona. Gedisa 1999.
- **Kaufman, Ana María y Mirta Castedo (1994).** *Cómo escriben y leen los niños antes de saber leer y escribir y Reflexión sobre algunas interpretaciones pedagógicas de*

los trabajos de Emilia Ferreiro. Alfabetización de niños, construcción e intercambio. Buenos Aires, Aique 1994.

- **Lerner, Delia (2001).** *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario.* FCE.
- **Martínez Agudo, Juan de Dios (2003).** *Didáctica, Lengua y Literatura. Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa.* Vol. 15.
- **Montijano, M.P. (2001).** *Claves didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera.* Ediciones Aljibe.
- **Nunan, David. (1996).** *El diseño de las tareas para la clase comunicativa.* Cambridge: Cambridge University Press. CUP.
- **Ong, Walter (1983).** *Algunas Psicodinámicas de la oralidad. Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.* México. FCE 1982.
- **Plan de Estudios 2009 (2008).** Educación básica, Primaria. México, D.F. SEP.
- **Raimes, Ann (1983).** *Techniques in teaching writing.* New York, U.S.A.: Oxford University Press.
- **Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. (1998).** *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.* Press Syndicate of the University of Cambridge. CUP.
- **Rodgers, Theodore S. (2001).** *Teaching Methodology. Center for Applied Linguistics Digest. Consultado el 27 de septiembre de 2004.*
- **Sampson, Geofry (1997).** *Consideraciones teóricas.* Geofry Sampson. Sistemas de escritura. Barcelona: Gedisa.

- **Secretaría de Educación Pública (2006).** *Plan de estudios, educación secundaria.* México, D. F.
- **Secretaría de Educación Pública (2001).** *Manual del educador. Tomo 3, Cap. 2, Consideraciones sobre el área de lenguas extranjeras.* Barcelona, España: Parramón Ediciones, S.A.
- **Secretaria de Educación Pública (2009).** *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Curso de formación para profesores de la primera generación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica.* México, D.F.
- **William, N. y Burden, R.L. (1999).** *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social.* CUP.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

1. Mapa Curricular de la Educación Básica.
2. Estadística de la Cobertura Estatal del Programa Start, Inglés en Primaria.
3. Gráficas de guías de observación.
4. Escuela Primaria Otto Granados Roldán T.V. Alumnos de tercer grado.
5. Student's book página 62. New Parade, Pearson Education Publisher.
6. Workbook página 91. IEA.
7. Student's book página 63. New Parade, Pearson Education Publisher.
8. Workbook página 100 y 101. IEA.
9. Student's book página 64. New Parade, Pearson Education Publisher.
10. Student's book página 65. New Parade, Pearson Education Publisher.
11. Workbook página 92. IEA.
12. Student's book página 66. New Parade, Pearson Education Publisher.
13. Autoevaluación Diagnóstica.
14. Autoevaluación Final.

Anexo 1

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

| CAMPOS FORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA | PREESCOLAR | | | PRIMARIA | | | | | | SECUNDARIA | | |
|--|--------------------------------------|--------------------------------------|----|---|-----------------------------------|------------|----|---------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|----|
| | 1° | 2° | 3° | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | 1° | 2° | 3° |
| Lenguaje y comunicación | Lenguaje y comunicación | | | Español | | | | | | Español I, II y III | | |
| | | Asignatura Estatal: lengua adicional | | Asignatura Estatal: lengua adicional | | | | | | Lenguas extranjeras I, II y III | | |
| Pensamiento matemático | Pensamiento matemático | | | Matemáticas | | | | | | Matemáticas I, II y III | | |
| Exploración y comprensión del mundo natural y social | Exploración y conocimiento del mundo | | | Exploración de la Naturaleza y la Sociedad* | Ciencias Naturales* | | | | Ciencias I (énfasis en Biología) | Ciencias II (énfasis en Física) | Ciencias III (énfasis en Química) | |
| | Desarrollo físico y salud | | | | Estudio de la Entidad donde Vivo* | Geografía* | | Tecnología I, II y III | | | | |
| | | | | | | Historia* | | Geografía de México y del Mundo | Historia I y II | | | |
| Desarrollo personal y para la convivencia | Desarrollo personal y social | | | Formación Cívica y Ética** | | | | | | Formación Cívica y Ética I y II | | |
| | | | | Educación Física** | | | | | | Orientación y Tutoría I, II y III | | |
| | Expresión y apreciación artística | | | Educación Artística** | | | | | | Educación Física I, II y III | | |
| Artes: Música, Danza, Teatro, o Artes Visuales | | | | | | | | | | | | |

* Incluyen contenidos del campo de la tecnología. ** Se establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

Start: Inglés en primaria
Escuelas, docentes y alumnos beneficiados por municipio
Ciclo escolar 2003-2004

| Municipio | Escuelas | Docentes | Alumnos |
|---------------------------|-----------------|-----------------|----------------|
| Aguascalientes | 120 | 106 | 20,815 |
| Asientos | 2 | 2 | 256 |
| Calvillo | 1 | 1 | 175 |
| Cosío | 2 | 1 | 181 |
| El Llano | 2 | 2 | 455 |
| Jesús María | 6 | 7 | 1,605 |
| Pabellón de Arteaga | 3 | 3 | 674 |
| Rincón de Romos | 4 | 3 | 645 |
| San Francisco de los Romo | 3 | 3 | 609 |
| San José de Gracia | 2 | 2 | 348 |
| Tepezalá | 2 | 1 | 236 |
| Total estatal | 147 | 131 | 25,999 |

Fuente: IEA, Dirección de Planeación y Evaluación.

Periodicidad: anual.

Fecha de corte: 31 de julio.

Nota: Para este ciclo escolar, el programa sólo impacta a los grados de 1°, 2° y 3°.

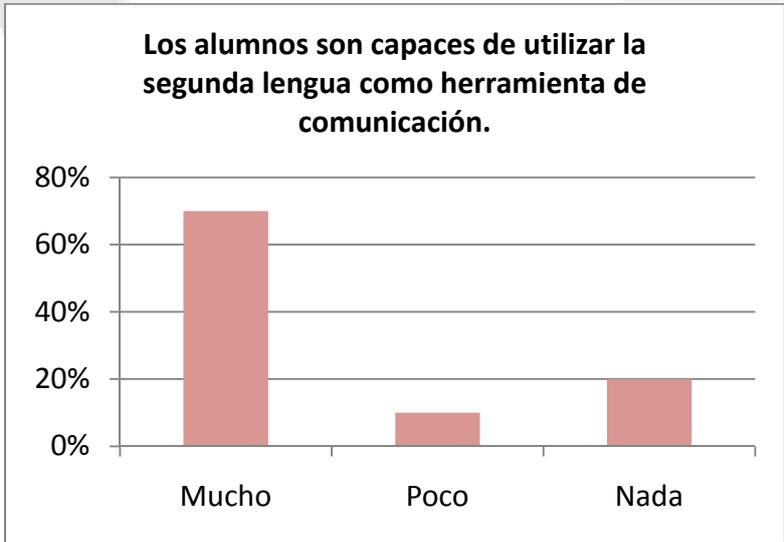
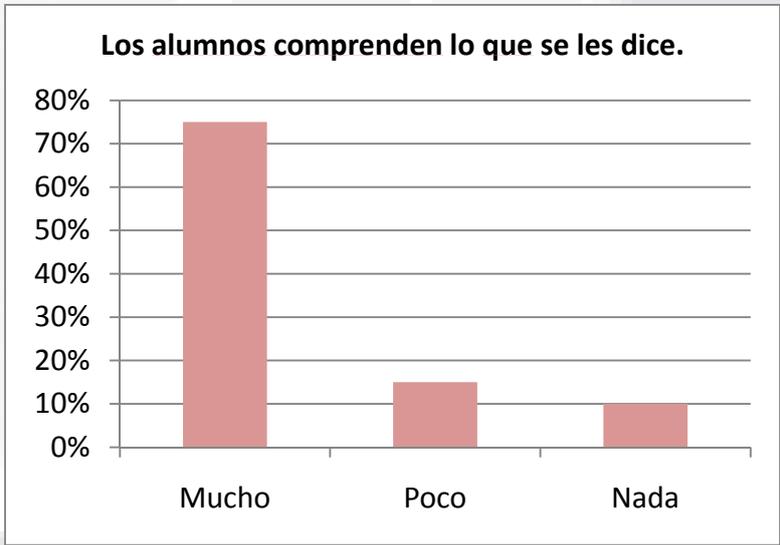
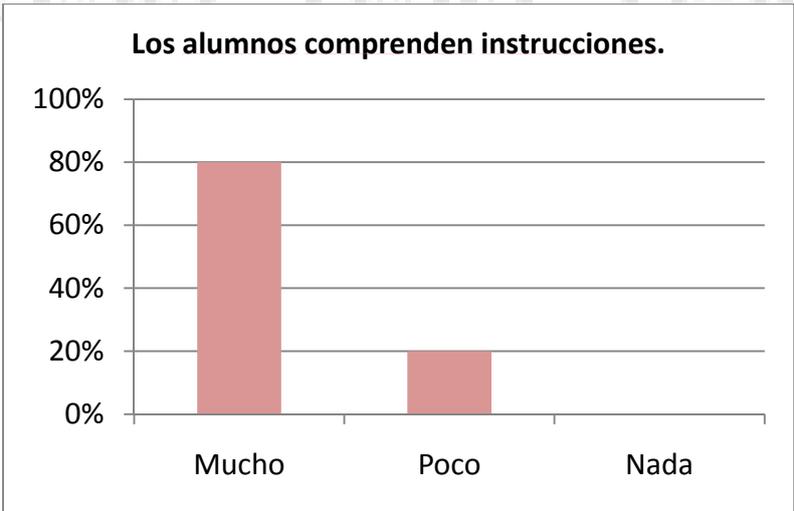
Start: Inglés en primaria
Inversión por municipio y fuente de los recursos
Ciclo escolar 2003-2004

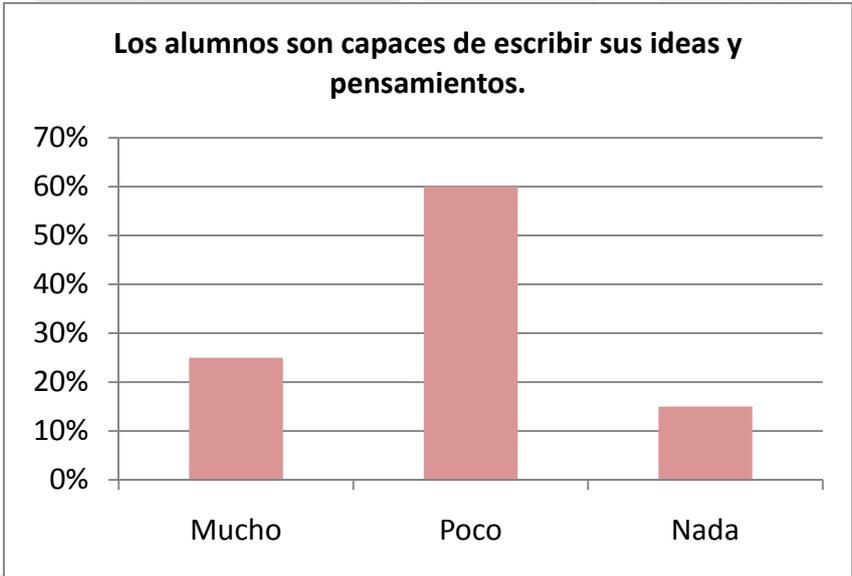
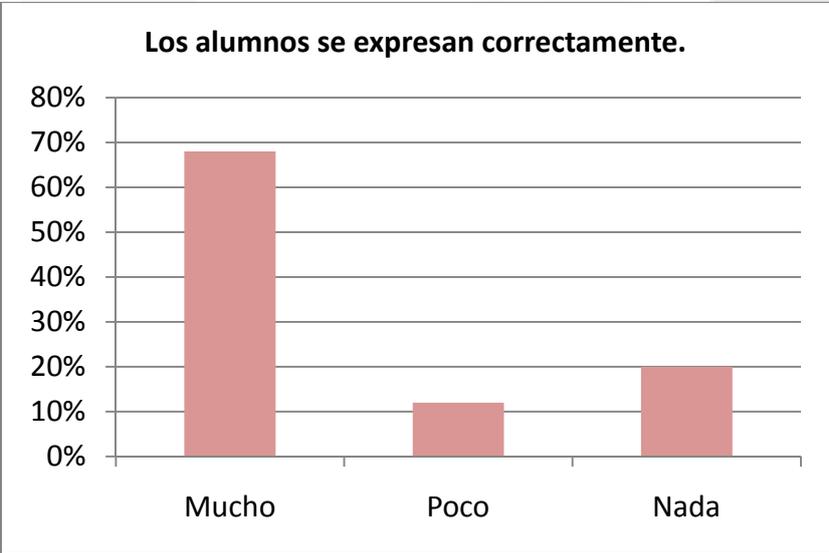
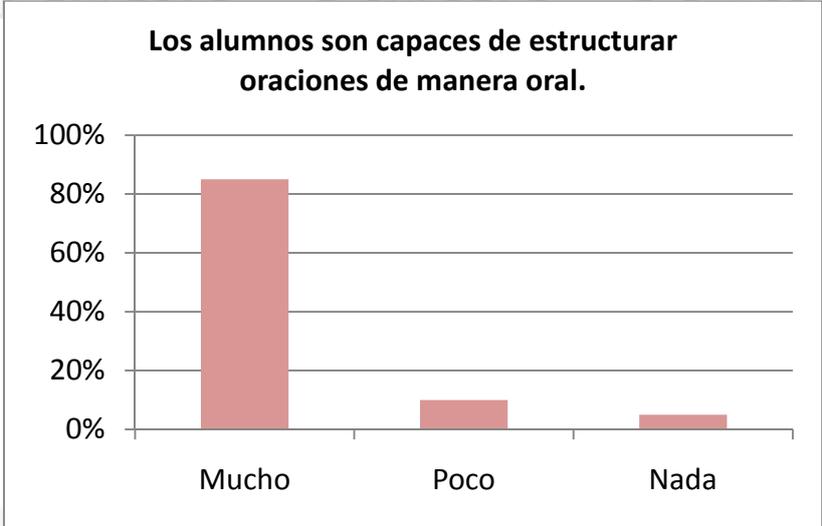
| Nómina | Equipo | Total |
|---------------------------|---------------------|---------------------|
| Aguascalientes | 3,770,548.00 | 3,770,548.00 |
| Asientos | 65,412.00 | 65,412.00 |
| Calvillo | 65,244.00 | 65,244.00 |
| Cosío | 47,496.00 | 47,496.00 |
| El Llano | 94,992.00 | 94,992.00 |
| Jesús María | 367,968.00 | 367,968.00 |
| Pabellón de Arteaga | 136,404.00 | 136,404.00 |
| Rincón de Romos | 112,572.00 | 112,572.00 |
| San Francisco de los Romo | 130,488.00 | 130,488.00 |
| San José de Gracia | 94,992.00 | 94,992.00 |
| Tepezalá | 71,160.00 | 71,160.00 |
| Total estatal | 4,957,276.00 | 4,957,276.00 |

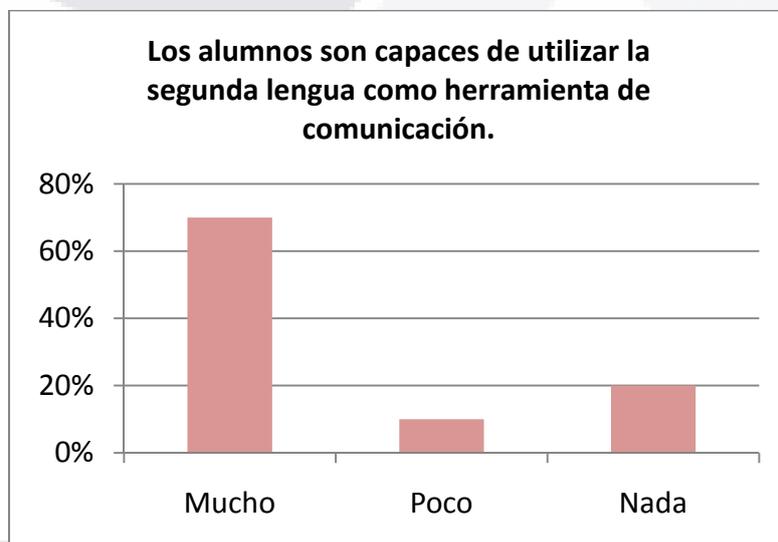
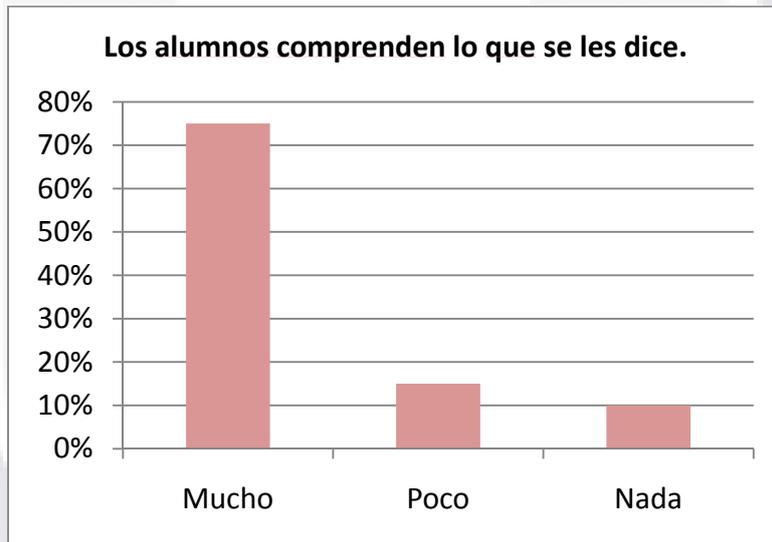
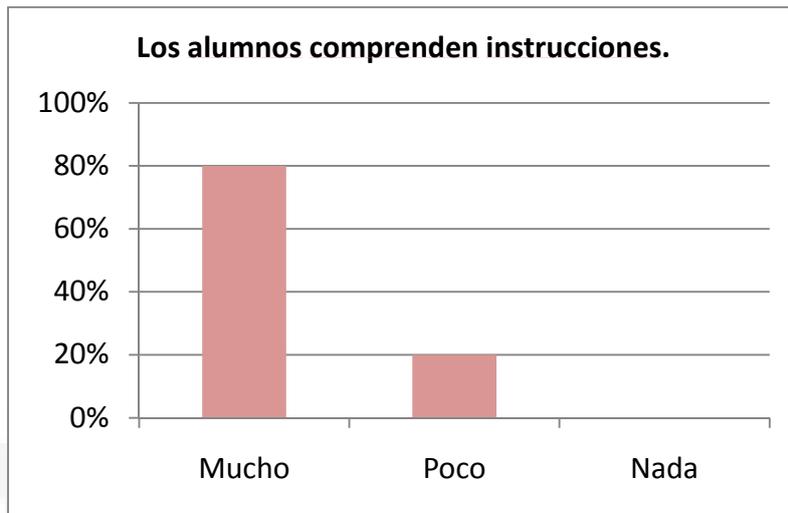
Fuente: IEA, Dirección de Planeación y Evaluación.

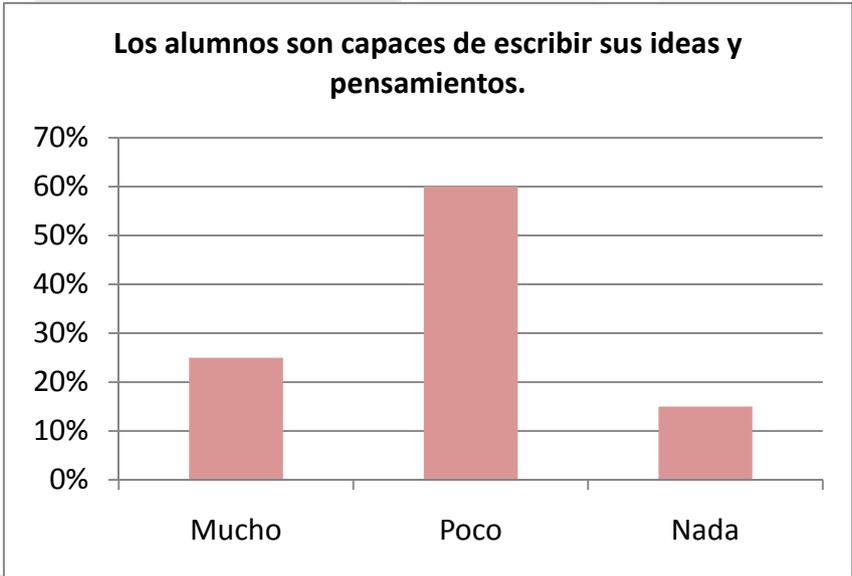
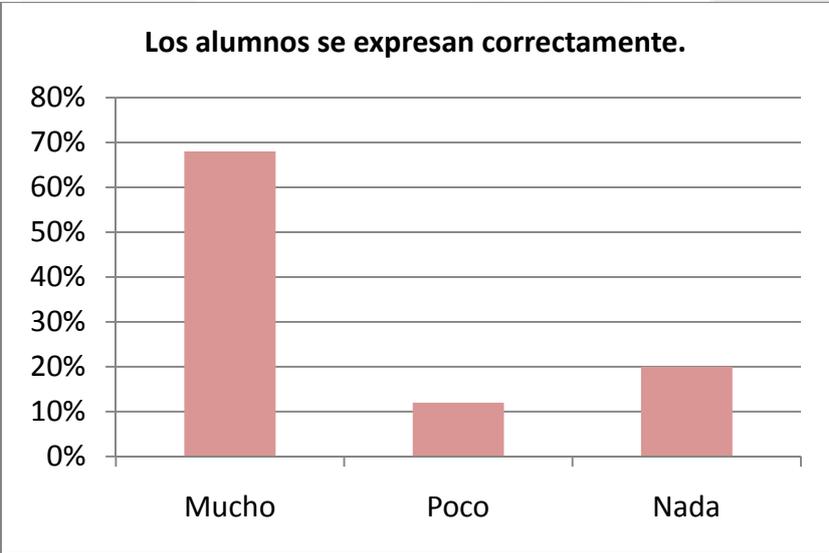
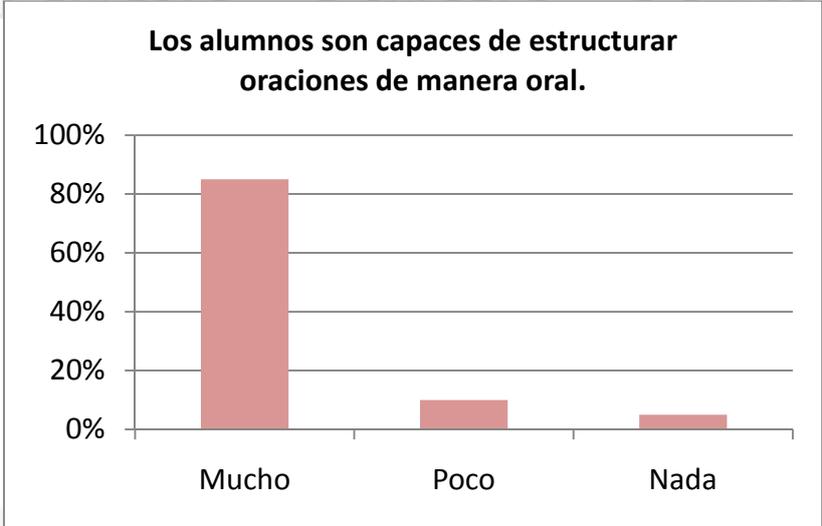
Periodicidad: anual.

Fecha de corte: 31 de julio.











Anexo 5



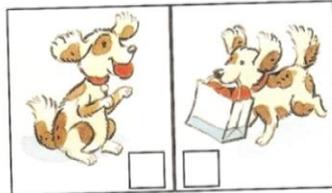
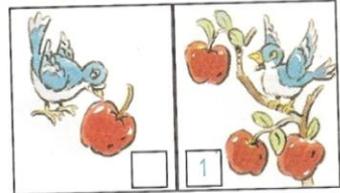
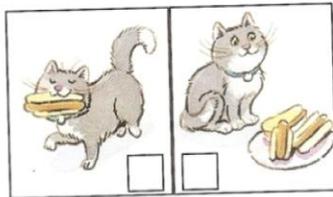
7 Food

1. Listen. Sing.

I like bananas, cookies, and oranges,
 tomatoes, hot dogs, and sandwiches,
 hamburgers, lettuce, bread, and carrots.
 Yummy, yummy—I like to eat!



2. Listen. Read and number.



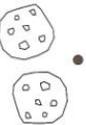
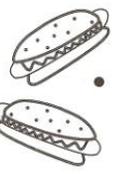
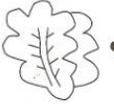
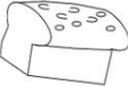
1. The bird wants some apples.
2. The cat has a hot dog.
3. The dog has some oranges!
4. The cat sees some hot dogs!
5. The bird is eating an apple.
6. The dog has an orange.

Anexo 6

Food

91
ninety-one

Read and match the pictures.

| | | |
|--|---|--|
|      | <p>bananas</p> <p>cookies</p> <p>oranges</p> <p>tomatoes</p> <p>hot dogs</p> <p>sandwiches</p> <p>hamburgers</p> <p>lettuce</p> <p>bread</p> <p>carrots</p> |      |
|--|---|--|

UNIT 7 FOOD

Anexo 7



3. Listen and point. Read.



Menu

| Main Courses | Drinks |
|---|---|
| fish and potatoes  | a hamburger with a tomato and lettuce  |
| chicken with rice  | orange juice  |
| pizza  | water  |
| a hot dog with cheese  | milk  |
| soup and a sandwich  | Desserts |
| | pudding  |
| | ice cream  |
| | cake  |

4. Listen. Read. Say.

Say it with a partner.

Rice pudding hot,
Rice pudding cold,
Rice pudding in the pot
Nine days old.



Some like it hot,
Some like it cold,
Some like it in the pot
Nine days old.

Anexo 8

Do you like... ?

 Underline the correct answer.

1. Do you like chicken?
Yes, I do. 
No, I don't.
2. Do you like fish?
Yes, I do. 
No, I don't.
3. Do you like cheese?
Yes, I do. 
No, I don't.
4. Do you like milk?
Yes, I do. 
No, I don't.
5. Do you like cheese?
Yes, I do. 
No, I don't.

 100 one hundred UNIT 7 FOOD

Do you like... ?

 Answer the questions using Yes, I do or No, I don't.

1. Do you like apples?
_____ 
2. Do you like hamburgers?
_____ 
3. Do you like tomatoes?
_____ 
4. Do you like carrots?
_____ 
5. Do you like orange juice?
_____ 

101 one hundred 

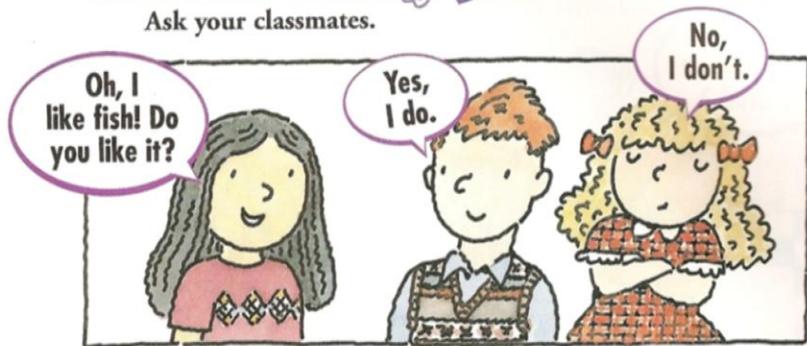
Anexo 9



5. Listen. Read. Say.



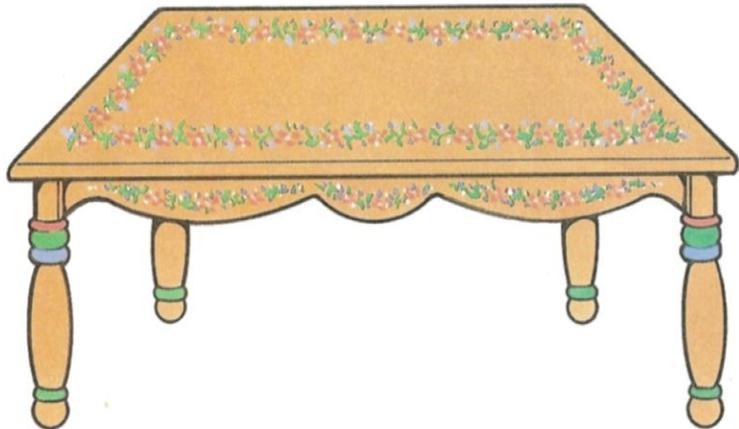
Ask your classmates.



6. Cut. Glue. Say.



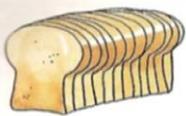
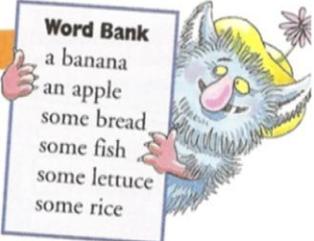
Use the pictures at the top of page 105. Choose your five favorite foods. Show and tell.



Anexo 10



7. Write. 

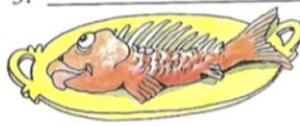
  

Word Bank
a banana
an apple
some bread
some fish
some lettuce
some rice

1. some bread

2. _____ 3. _____

4. _____ 5. _____

8. Read. Write. 

Write Yes, I do or No, I don't.

1.  Do you like orange juice? _____

2.  Do you like cheese sandwiches? _____

3.  Do you like chicken soup? _____

4.  Do you like cookies and milk? _____

UNIT 7 • Food • PRACTICE **65**

Anexo 11

  **Food**

Read the questions and circle the answer.

1. What do you want to drink?
- I want some water, please.
- I want some milk, please.
- I want some orange juice, please.



2. What do you want to eat?
- I want fish and potatoes.
- I want pizza.
- I want soup and a sandwich.



 92
ninety-two

UNIT 7 FOOD

Anexo 12

9. Listen. Write.

10. Read. Play restaurant.

What do you want to eat?

I want a chicken sandwich and some ice cream, please.

Menu

| | | |
|---------------------|-----------|-------|
| Food: | Hamburger | |
| Chicken sandwich | Hot dog | |
| Lettuce and carrots | Soup | |
| Bread and cheese | Ice cream | |
| Banana and orange | Pudding | |
| Fish and potatoes | | |
| Drinks: | Milk | Water |
| Apple juice | | |

66 UNIT 7 • Food • ASSESSMENT

Anexo 13

INSTITUTO DE EDUCACIÓN DE AGUASCALIENTES
OTTO GRANADOS ROLDÁN, T.V.
01DPRO066E

GRADO: 3ro "A"

ASIGNATURA: INGLÉS

SESIÓN: DIAGNÓSTICA

FECHA: 20 DE MARZO DE 2009

NOMBRE: _____

Instrucciones:

Lea los enunciados y marque según su criterio.

| Indicadores | Si | No | ¿Por qué? |
|--------------------------------------|----|----|-----------|
| Mi libro está ordenado | | | |
| Mi libro está organizado | | | |
| Mi libro está completo | | | |
| Se comprenden las oraciones | | | |
| Le dediqué el mejor esfuerzo posible | | | |

Comentarios: _____

Anexo 14

INSTITUTO DE EDUCACIÓN DE AGUASCALIENTES
OTTO GRANADOS ROLDÁN, T.V.
01DPRO066E

GRADO: 3ro "A"
ASIGNATURA: INGLÉS
SESIÓN: DIAGNÓSTICA
FECHA: 20 DE MARZO DE 2009

NOMBRE: _____

Instrucciones:
Lea los enunciados y marque según su criterio.

| Indicadores | Si | No | ¿Por qué? |
|--------------------------------------|----|----|-----------|
| Mi receta está ordenado | | | |
| Mi receta está organizado | | | |
| Mi receta está completo | | | |
| Se comprenden las oraciones | | | |
| Le dediqué el mejor esfuerzo posible | | | |

Comentarios: _____
